Fabien Fenouillet

Les théories de la motivation

2e édition

DUNOD

PSYCHO SUP

Les théories de la motivation

Fabien Fenouillet

2e édition
revue et corrigée

DUNOD

Du même auteur, chez le même éditeur

La motivation, 2012, 2ème édition

En collaboration avec Philippe Carré, *Traité de psychologie de la motivation,* 2008

En collaboration avec Alain Lieury, *Motivation et réussite scolaire,* 2013, 3ème édition

Illustration de couverture :

Franco Novati

Mise en page : Belle Page

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1er juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).

© Dunod, Paris, 2016

5 rue Laromiguière, 75005 Paris

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-074643-9

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

Introduction à la deuxième édition 1

Introduction à la première édition 3

1. Rapide historique du concept de motivation 3

2. Définition 9

Chapitre 1 Présentation du modèle intégratif de la motivation 15

1. Principes 17

2. Ensemble conceptuel motif 20

2.1 Ensemble conceptuel motif primaire 21

2.2 Ensemble conceptuel motif secondaire 25

3. Ensemble conceptuel prédiction 40

3.1 Catégorie conceptuelle relation expectation-valeur 42

3.2 Catégorie conceptuelle distinction expectation-valeur 43

3.3 Catégorie conceptuelle expectation de contrôle 45

3.4 Catégorie conceptuelle prédiction imaginaire 46

4. Ensemble conceptuel prise de décision 47

4.1 Catégorie conceptuelle engagement 51

4.2 Catégorie conceptuelle décision 52

5. Ensemble conceptuel stratégie 54

5.1 Catégorie conceptuelle stratégie cognitive 55

5.2 Catégorie conceptuelle stratégie émotionnelle 57

6. Ensemble conceptuel comportement 58

7. Ensemble conceptuel résultat 59

8. Concepts associés au modèle intégratif 61

Chapitre 2 Présentation intégrée de 101 théories motivationnelles 65

1. Principe de classification 67

2. Conceptions motivationnelles des motifs primaires 69

2.1 Instinct 69

2.2 Besoin psychologique 78

3. Conceptions motivationnelles des motifs secondaires 106
3.1 Valeur 106
3.2 But 120
3.3 Intérêt 138
2.4 Estime de soi 148
2.5 Drive 156
2.6 Dissonance 161
2.7 Émotion 164
2.8 Curiosité 179
2.9 Recherche de contrôle 183
2.10 Intention 186
2.11 Traits de personnalité 193
2.12 Motifs originaux 201
4. Conceptions motivationnelles liées aux prédictions 210
4.1 Relation expectation-valeur 210
4.2 Distinction expectation–valeur 218
4.3 Expectation de contrôle 226
4.4 Prédiction imaginaire 234
5. Conceptions motivationnelles dans le cadre de prises de décision 239
5.1 Engagement 239
5.2 Décision 249
6. Conceptions liées à la relation entre motivation et stratégie 264
6.1 Stratégie cognitive 264
6.2 Stratégie émotionnelle 271
7. Conceptions motivationnelles liées au résultat 278
7.1 Le flow 278
7.2 Facilitation sociale 284
7.3 Flânerie sociale 286

Conclusion 291

Bibliographie 293

Introduction à la deuxième édition

Cette deuxième édition est l'occasion de faire le bilan de l'intérêt que représentent non seulement le recensement des théories motivationnelles en général mais aussi le modèle intégratif en particulier.

En ce qui concerne les théories de la motivation, les années qui séparent cette première édition de la deuxième n'ont pas vu l'émergence de nouvelles théories motivationnelles. Il est cependant difficile de l'établir avec certitude tant la production scientifique dans ce domaine est foisonnante. Il serait ainsi possible d'inclure d'autres théories, « oubliées » lors de la première édition, comme celle de Sansone et Smith (2000) sur la régulation de l'intérêt ou encore celle de Berridge (2004) qui porte un regard neuropsychologique sur la distinction entre vouloir et aimer dans les processus motivationnels. Ces deux théories mettent en évidence qu'il est actuellement difficile d'avoir un recensement exhaustif de l'ensemble des théories motivationnelles tant cet univers théorique est vaste et toujours effervescent. Cependant, s'il est difficile de déterminer les contours du nombre de théories motivationnelles, il reste possible d'affirmer que les théories qui ont le plus de poids à la date d'aujourd'hui sont bien présentes dans cette nouvelle édition, comme elles l'étaient dans la précédente. L'objectif n'étant pas de recenser l'ensemble des théories motivationnelles mais bien de donner une meilleure compréhension de ce phénomène au travers notamment du modèle intégratif de la motivation.

Il est important de rappeler que le modèle intégratif de la motivation, présenté dans cet ouvrage, a pour principal objectif de brosser une vision d'ensemble des théories motivationnelles. En effet, si chaque théorie motivationnelle a pour ambition de donner une vision générale de la motivation, deux théories peuvent utiliser des concepts très différents pour le faire. À titre d'exemple, parmi une centaine, la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) estime que la motivation s'explique fondamentalement par la présence de besoins psychologiques alors que pour la théorie du positionnement d'objectif (Locke & Latham, 1990), la motivation est intimement liée à la définition des buts que se fixe l'individu. Ces deux théories sont de bons exemples du problème que pose actuellement la motivation, car elles sont à la fois modernes et occupent un place importante si on se réfère au grand nombre de citations dont elles bénéficient l'une et l'autre. Cependant, elles reposent sur des concepts (but et besoin) qui sont très différents. Le modèle intégratif s'attaque précisément à cette difficulté d'articulation.

La théorie de l'autodétermination, avec une explication en termes de besoins psychologiques, vise une explication qui se situe à la racine de l'ensemble des motivations humaines. Du point de vue du modèle intégratif, elle explique les motifs primaires du comportement. La théorie du positionnement d'objectif n'a pas cette ambition est cherche plutôt à expliquer ce qui va plus directement motiver l'individu. Pour le modèle intégratif, il s'agit de motifs secondaires. Il s'avère que, globalement, les motifs primaires sont à la base des motifs secondaires pour l'ensemble des théories motivationnelles. Ainsi, dans l'exemple que nous avons pris, les buts sont forgés à partir des besoins. Ces deux théories peuvent donc s'articuler conceptuellement même si aucune des deux ne cherche explicitement à le faire. Le modèle intégratif de la motivation permet donc d'obtenir une vision d'ensemble des théories motivationnelles permettant de situer chaque théorie dans un schéma plus global qui devrait permettre au lecteur non seulement d'articuler au mieux les théories entre elles, mais aussi de comprendre en quoi les concepts théoriques qu'utilise chaque théorie peuvent ou non aller ensemble et ce qu'ils ont comme ressemblances et différences.

Cette vision plus globale que cherche à offrir cet ouvrage est donc son principal objectif. Le choix a été fait de présenter le modèle intégratif avant de présenter les théories mais il est sans doute important d'avoir un minimum de connaissance sur la motivation pour comprendre l'intérêt de la démarche intégrative. Pour les lecteurs qui ne connaissent pas du tout le concept de motivation, il est donc plutôt conseillé de consulter les théories motivationnelles dans un premier temps avant de revenir ensuite sur le modèle intégratif. Bien entendu, pratiquement chacune des théories présentées ici nécessiterait un ouvrage complet. Pour les lecteurs qui s'intéressent particulièrement à l'une ou l'autre des théories motivationnelles, il faut donc de ne pas en rester aux quelques lignes de présentation et utiliser la bibliographie pour aller plus loin.

Introduction à la première édition

1. Rapide historique du concept de motivation

> *Il n'est pas rare d'entendre parler de la motivation dans la presse ou de la trouver invoquée par un voisin ou un ami pour décrire certaines forces plus ou moins mystérieuses qui expliquent le comportement d'un proche. Pourtant, ce mot si commun n'est apparu que très récemment et son usage s'est propagé seulement à partir du milieu du vingtième siècle (Mucchielli, 1981 ; Feertchak, 1996).*

L'essor de cette utilisation n'est sans doute pas étranger au développement d'une société favorisant l'initiative individuelle dans tous les domaines. En effet, comprendre pourquoi l'individu agit lorsque rien ni personne ne le contraint à le faire est sans aucun doute un élément déterminant de la compréhension de nombreux contextes, tant professionnel, institutionnel que familial. Quel marchand ne rêve pas de comprendre les motivations des consommateurs, quel enseignant celles des élèves ou quel politique celles des électeurs ? En l'absence de contraintes, la motivation est donc cette explication qui éclaire la cause de l'action d'un individu. Autrement dit, pour beaucoup, la motivation est cette cause qui explique le comportement humain. Elle explique pourquoi l'élève brillant est motivé par l'école, pourquoi le consommateur est motivé par tel achat plutôt que par tel autre et pourquoi l'électeur va déposer dans l'urne ce bulletin en particulier. En termes de causes, comprendre celles qu'explicite la motivation permet également de comprendre pourquoi non seulement l'élève brillant apprend mais aussi et surtout pourquoi il y passe tant d'heures. En effet, comprendre la motivation, c'est mettre le doigt sur une cause qui dépasse une simple vision mécaniste du comportement humain car c'est aussi comprendre pourquoi l'individu « veut » ou non faire des efforts et persister dans ses actions (nous parlerons dans ce cas de volition, comme nous le verrons plus loin).

Historiquement, cette cause cherchait à expliquer l'origine de tous nos comportements. En utilisant le concept d'instinct, les toutes premières théories motivationnelles (James, 1890 ; McDougall, 1908) affichaient clairement cette ambition. Cependant, comme nous pouvons

le constater actuellement, il n'existe pratiquement plus de théories modernes de la motivation qui reposent sur ce terme. À la place, d'autres « causes » ont émergé tout au long du xx^{e} siècle. L'un des concepts phares dans ce registre explicatif, qui, lui, est toujours utilisé de nos jours, est sans doute celui de besoin. Par hypothèse, de nombreuses théories motivationnelles actuelles postulent que différents besoins seraient in fine la cause de tous nos comportements. Cependant, un rapide tour d'horizon dans ce champ pléthorique permet de constater que les besoins sont loin d'être les seules causes invoquées par de nombreuses théories motivationnelles. Parmi les autres concepts utilisés, il est possible de citer ceux de but, d'intérêt, de curiosité, d'émotion, de valeur ou de dissonance.

Au final, s'il reste possible de dire que la motivation a pour ambition d'expliquer la cause du comportement, l'utilisation de tous ces concepts en brouille largement l'utilisation. D'autant plus qu'actuellement, si la motivation vise à proposer une cause et l'explication qui va avec, cette dernière ne donne pas nécessairement lieu aux conséquences qui devraient lui être associées. Par exemple, si pour nombre de parents et d'enseignants l'intérêt de l'élève est capital pour la réussite scolaire, la recherche, elle (Schiefele, Krapp et Winteler, 1992), montre qu'il n'existe que des corrélations très faibles avec les performances scolaires. Autrement dit, la motivation de l'élève n'est pas forcément en relation avec ses performances, un élève motivé n'est pas nécessairement un élève qui réussit. Cet exemple est assez révélateur puisqu'il permet facilement de mettre en évidence que si la motivation se veut être une cause, elle n'est pas, dans de nombreux cas, l'unique cause de conséquences très nombreuses. Dans l'exemple des performances scolaires, il existe de nombreuses autres « causes » qui peuvent aussi bien et même mieux expliquer ces mêmes performances. Ce constat, qui s'observe assez communément quand on cherche à comprendre la motivation des individus, questionne bien au-delà du champ de la motivation.

S'il paraît si difficile d'établir ce constat, il est presque raisonnable de se demander pourquoi nous en sommes arrivés à postuler que le comportement humain avait une cause. En effet, il nous semble actuellement logique d'estimer qu'il existe des règles et donc des causes qui régissent tous les comportements, qu'ils soient humains mais aussi animaux. Pourtant, historiquement, cette relation n'est pas aussi évidente qu'il y paraît. D'ailleurs, ce n'est pas un hasard si le premier grand concept qu'il est possible de rattacher maintenant au champ de la motivation, l'instinct, permet tout aussi bien d'expliquer le comportement animal que celui de l'homme. C'est sans doute dû en grande partie à

Darwin (1859), qui est à la fois à l'origine de l'utilisation de ce terme pour décrire le comportement humain et du rapprochement que nous faisons actuellement entre l'homme et l'animal. Il suffit de lire son livre sur la filiation de l'homme (1871) pour se rendre compte que bien avant les premières théories psychologiques de la motivation de James (1890) ou de McDougall (1908), cet auteur évoquait déjà une multitude d'instincts humains. Or, comme le note Cofer (1985), jusqu'au XX^e siècle, il existait une scission très nette entre la motivation du comportement humain et celle de l'animal. L'étude du comportement animal était basée sur des réflexes ou des instincts auxquels ce dernier était supposé réagir passivement. En revanche, il était considéré que l'être humain agissait de manière créative sur la base de sa raison et de sa volonté.

Cette tradition d'une distinction entre le comportement de l'homme et celui de l'animal remonte à l'Antiquité puisqu'elle trouve ses racines dans la pensée grecque (notamment la séparation que fait Platon dans *Phédon* entre le corps et l'âme, qui serait propre à l'être humain) et le rationalisme. Pour Cofer (1985), la pensée grecque insistait particulièrement sur l'importance des connaissances afin que l'être humain puisse faire les bons choix. C'est la raison qui permet à l'être humain de ne pas être dominé par ses passions. Sans elle, l'homme n'est effectivement pas différent de l'animal, qui n'aurait d'autre choix que de les subir passivement.

C'est donc Darwin en 1859 qui mettra fin à cette distinction. Cette conception insufflée par sa théorie de l'évolution a donc également eu pour conséquence de concevoir que le comportement humain serait, tout comme le comportement animal, déterminé (Cofer, 1985). Autrement dit, l'homme tout comme l'animal ne peuvent pas être libres de leurs choix. Avec l'éviction du « libre choix » de la compréhension du comportement humain, certains concepts comme ceux liés à l'exercice de la volonté ont fait l'objet, à une époque peu éloignée, d'un certain ostracisme. Si l'être humain est le jouet de déterminants qui dépassent l'exercice de sa volonté, il n'y a pas lieu, pour les conceptions purement déterministes du comportement humain, de considérer que l'homme puisse être l'agent de son propre comportement.

Pourtant, si le comportement humain peut s'expliquer par la présence de certaines causes, d'une part toutes ces causes ne sont pas motivationnelles et d'autre part cette compréhension est rarement liée à la présence d'une seule mais plutôt d'une multitude de facteurs dont le poids explicatif est différent. Si nous reprenons l'exemple de la performance scolaire, l'intérêt peut être considéré comme un facteur motivationnel mais il en existe d'autres qui ont nettement plus de

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

poids comme le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). En plus de ces facteurs motivationnels, il est possible de prendre en compte le niveau de connaissances antérieur de l'élève, niveau qui a, lui, en général, un impact très important sur la performance. Ainsi, comme nous pouvons le voir, si les conceptions modernes de la motivation sont bien déterministes, elles sont loin de s'enfermer dans un déterminisme strict où la connaissance de quelques mécanismes causaux serait suffisante pour prédire le comportement et où surtout l'être humain serait « agi » de l'extérieur sans aucun ressort interne. En effet, les théories modernes de la motivation ne se contentent pas d'avancer des causes, elles cherchent avant tout à prédire les conséquences de ces causes. Dans cette entreprise, une multitude de causes, ou plutôt de facteurs, sont avancés et ceux qui expliquent le mieux les conséquences sont retenus au détriment des moins explicatifs. Pour ce qui consiste à relier causes et conséquences, les théoriciens de la motivation ne s'intéressent plus seulement aux causes initiales du comportement mais aussi à celles qui sont plus intermédiaires et, dans ce cadre, les vieilles notions liées à la volonté, qui avaient été abandonnées, sont actuellement redécouvertes.

Le concept d'« agentivité », au cœur de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, pose bien la nature des défis qui surgissent en adoptant ce type de démarche, comme le note avec acuité Bandura (2009) : « L'esprit humain est générateur, créateur, proactif et réflexif, non pas seulement réactif. L'enterrement de Descartes et de sa vision dualiste du monde nous oblige à relever l'immense défi explicatif qui consiste à bâtir une théorie physicaliste de l'agentivité humaine et une théorie cognitive non dualiste » (p. 20-21).

De même, le concept de « volition » connaît une certaine résurrection depuis une vingtaine d'années aux travers de différentes théories (Heckhausen, 1986 ; Achtziger et Gollwitzer, 2008 ; Gollwitzer, 1999 ; Kuhl, 1987).

Kuhl (1987) explique les problèmes que pose sa réintroduction : « le concept de volition a été écarté par le contentieux créé par l'exercice d'une libre volonté sur laquelle pèse le risque d'une régression infinie[1] quand il s'agit de postuler l'existence d'un "homuncule" contrôlant la représentation des tendances à l'action. Pour éviter ces problèmes, les psychologues de la motivation ont adopté une théorie à un niveau

1. Si un homuncule contrôle le comportement de l'être humain, alors qui contrôle cet homuncule ? La réponse à cette question est impossible à moins d'une régression infinie.

prenant en compte la force de la tendance à l'action comme fonction de deux catégories de variables, nommées valeur du résultat attendu de l'action et expectation qu'un certain niveau de performance produise le résultat » (p. 280, traduction libre).

Finalement, si les conceptions les plus modernes de la motivation réintroduisent des concepts qui redonnent à la pensée humaine un rôle actif et non plus simplement passif dans sa propre motivation, l'origine de cette dernière s'en trouve d'autant complexifiée. De plus, comme le dit Bandura (2009), même si la « raison » peut de nouveau prendre part, dans le cadre de certaines théories, aux explications d'ordre motivationnel, il n'existe pas pour autant de théories scientifiques qui reposent sur une conception clairement dualiste. Autrement dit, même si, pour de très nombreuses théories, cette question sort largement de leur champ, les conceptions motivationnelles semblent accréditer l'idée qu'en définitive, la motivation repose sur le fonctionnement organique car ce dernier est le siège de l'esprit. C'est ce siège organique que toutes les théories reconnaissent implicitement comme étant à la source de tous les comportements.

L'étude de la motivation doit-elle pour autant se résumer à celle du fonctionnement du cerveau, voire à ses constituants, les neurones ? La synthèse de Berridge (2004) sur « les concepts motivationnels en neurosciences comportementales » (il s'agit d'une traduction personnelle du titre de son article) est très éclairante à ce niveau. L'auteur y examine de nombreux modèles motivationnels pour en éprouver la validité d'un point de vue neurologique et physiologique. Il aboutit ainsi au constat qu'il n'existe pas, à l'heure actuelle, de théorie motivationnelle permettant d'expliquer le déclenchement d'un état aussi « simple », d'un point de vue psychologique, que la faim. Par exemple, les théories homéostatiques qui ont dominé les neurosciences motivationnelles pendant de très nombreuses années peuvent difficilement expliquer pourquoi un animal nourri à heure fixe connaît la faim en dehors de tout déficit physiologique à l'heure des repas. Manifestement, l'anticipation de la faim joue un rôle qui est loin d'être négligeable dans son déclenchement. Au-delà de l'exposé passionnant que propose l'auteur sur les explications apportées par telle ou telle théorie, il apparaît que le débat en neurosciences porte exclusivement sur la compréhension des mécanismes physiologiques et/ou neurologiques. La compréhension fine de cette mécanique du besoin est d'une importance centrale pour le débat théorique qui se déroule en neurosciences, mais il est frappant de constater comment la granularité de cette analyse laisse une place extrêmement réduite aux explications purement psychologiques.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Les grands concepts liés à l'existence de besoins psychologiques, véhiculés par des théories majeures de la motivation comme celles de Maslow (1943) ou de Deci et Ryan (2002) font partie d'une autre réalité qui doit donc être qualifiée, pour une question de clarté, de psychologique.

Il semble qu'il faille actuellement scinder le débat motivationnel sur plusieurs niveaux (à l'image du concept d'échelle d'observation proposé par Desjeux, 2004) qui, chacun, peuvent expliquer des mécanismes et des réalités très différentes sans pour autant être contradictoires. L'explication neurologique de la faim relève d'une autre réalité que celle qui est utilisée par Deci et Ryan (2002) pour expliquer la nature du besoin d'autodétermination. De même, les explications motivationnelles fournies par la sociobiologie accréditent la thèse de Darwin concernant l'impact des gènes sur le comportement humain. C'est ainsi qu'il est possible de montrer, y compris chez l'homme (Daly et Wilson, 2001), que le choix du partenaire sexuel va dans le sens de la maximisation d'une transmission génétique de qualité. Il ne faut malgré tout pas perdre de vue qu'il s'agit là d'une explication distale du comportement (Leger *et al.*, 2001) et qu'il reste nécessaire d'en déterminer les causes proximales, qui peuvent justement être éclairées par les modèles purement psychologiques.

Ainsi, la motivation peut avoir plusieurs origines en fonction du niveau d'analyse et du point de vue adopté.

Pour les théories psychologiques, l'origine de la motivation ne va pas au-delà des concepts de besoin ou d'instinct en fonction de la théorie considérée. Connaître dans le détail le fonctionnement neurologique, chimique ou encore moléculaire, de ce que les psychologues appellent « besoin » pourrait conduire à remettre en cause certaines conceptions psychologiques de la motivation, mais sans pour autant remplacer un niveau d'explication purement psychologique qui reste indispensable pour comprendre les causes les plus immédiates du comportement. Ces causes peuvent, elles-mêmes, être sous l'influence de facteurs plus discrets pour les raisons évoquées plus haut.

Les lignes qui vont suivre se situent à ce niveau d'analyse, qualifié de psychologique, et ne vont donc pas à ce titre considérer les modèles qui postulent qu'il est nécessaire de descendre à un niveau neurologique ou au contraire de passer à une observation sociétale, pour comprendre les phénomènes motivationnels.

Pour autant, même si pour les exigences de cet exposé il est nécessaire d'établir un point de vue psychologique, la réalité de ce dernier fait toujours l'objet d'un débat passionné entre scientifiques.

La réalité psychologique, surtout en introduisant des conceptions liées à l'agentivité (Bandura, 2009) ou à la volition (Kuhl, 1987), doit nécessairement se distinguer, au moins en l'état actuel des connaissances, du somatique pour exister. Pour certains auteurs, cette distinction est plus que problématique. Damasio (1995) estime que « c'est là qu'est l'erreur de Descartes : il a instauré une séparation catégorique entre le corps, fait de matière, doté de dimensions, mû par des mécanismes, d'un côté, et l'esprit, non matériel, sans dimension et exempt de tout mécanisme, de l'autre ; il a suggéré que la raison et le jugement moral ainsi qu'un bouleversement émotionnel ou une souffrance provoquée par une douleur physique, pouvaient exister indépendamment du corps. Et spécifiquement, il a posé que les opérations de l'esprit les plus délicates n'avaient rien à voir avec l'organisation et le fonctionnement d'un organisme biologique » (p. 337). Un des problèmes majeurs que pose la psychologie de la motivation vient sans doute de cette ambiguïté, de ce soupçon qui pèsent sur les théories non explicitement « biologisantes » surtout, et y compris, celles basées sur une vision computationnelle de l'homme qui ne font qu'entretenir la distinction entre le corps et l'esprit et qui ne sont à ce titre qu'une vision moderne de cette scission pour Damasio (1995).

2. Définition

Comme nous avons pu le voir, la motivation vise à expliquer pourquoi nous agissons, à établir la cause de notre comportement. Cependant, même si la motivation permet effectivement d'établir la cause du comportement, elle n'est de toute façon pas l'unique facteur explicatif du comportement. Ainsi, même si la motivation vise à expliciter la cause du comportement humain, ce n'est pas au travers de cet objectif qu'il est possible d'en définir la spécificité. En fait, si la motivation cherche à établir la cause du comportement, c'est avant tout pour rendre compréhensible la nature de ce mouvement qui le dynamise. D'ailleurs, étymologiquement, le terme « motivation » vient du verbe latin *moveo*, qui veut dire mouvoir, bouger. C'est donc bien cette idée de mouvement que cherche à comprendre la motivation. Il est donc possible d'établir une première définition sur cette idée force.

Définition simplifiée : la motivation est ce qui explique le dynamisme du comportement.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Cette définition simplifiée a l'avantage de ne pas perdre de vue ce qui est au cœur de toutes les théories motivationnelles. Cependant, cette simplification peut sembler excessive quand on considère celles que proposent différents auteurs dont voici quelques exemples :

- Pour Ford (1992), « la motivation est un construit intégratif qui représente la direction qu'emprunte l'individu, l'énergie émotionnelle et l'expérience affective soutenant ou inhibant le mouvement allant dans cette direction, et l'ensemble des attentes que l'individu peut avoir sur le fait d'atteindre à terme cette destination » (p. 78, traduction libre).
- Pour Campbell *et al.* (1970), « la motivation individuelle est liée 1. à la direction du comportement ou à ce que l'individu choisit de faire quand plusieurs alternatives sont possibles ; 2. à l'amplitude, ou à la force de la réponse (*i.e.* l'effort) une fois que ce choix est fait ; et 3. à la persistance du comportement ou à la façon dont il est soutenu » (p. 340, traduction libre).
- Pour Vallerand et Thill (1993) « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p. 18).

Il existe un consensus dans ces trois définitions : la motivation est ce qui explique la direction du comportement. Au-delà de ce consensus, il est possible de remarquer que ces définitions s'accordent pour dire que la motivation est ce qui soutient ou fait persister le comportement ou le mouvement. La question du choix est en revanche spécifique à la définition de Campbell *et al.* (1970), là où Ford (1992) est le seul à insister sur le rôle de l'émotion.

Toutes ces définitions permettent de mettre en évidence les effets de ce dynamisme (orientation, persistance). Cependant, elles ne spécifient pas certains points qui mériteraient d'être clarifiés. Par exemple, si les définitions de Ford (1992) et de Campbell *et al.* (1970) évoquent l'individu, celle de Vallerand et Thill (1993) peut laisser supposer que la motivation pourrait expliquer le comportement d'un groupe d'individus. Un autre aspect encore plus important à souligner, même si l'individu est motivé à agir par une tierce personne ou par un quelconque élément extérieur, le dynamisme motivationnel reste un phénomène interne. La définition de Vallerand et Thill (1993) est à ce niveau plutôt ambigu puisqu'elle laisse supposer que la motivation pourrait être une force externe, ce qui semble très difficile à admettre. Imaginons par exemple qu'il soit possible de connecter une puce dans le cerveau

des êtres humains afin qu'ils agissent aux ordres d'une simple télécommande, serait-il possible de dire que la télécommande motive l'être humain ? De mon point de vue, dans la mesure où il n'y a aucun dynamisme interne, il n'y aurait pas lieu de parler de motivation dans ce cas. En prenant en compte ces remarques, voici la définition globale de la motivation qui est proposée dans le cadre de cet écrit :

> Définition générale : la motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.

Le niveau explicatif de la motivation est celui de l'individu. Appréhender la motivation d'un groupe veut donc dire comprendre la, ou les forces qui animent chaque membre du groupe et donc essentiellement celle(s) de l'individu en groupe.

Il est nécessaire de distinguer la motivation qui reste un hypothétique phénomène interne, de ses déterminants qui peuvent également être internes mais aussi externes. Par exemple si la menace d'une sanction (déterminant externe) peut expliquer le changement de comportement d'un élève, elle ne caractérise pas la nature de la force (ou motivation) qui modifie le comportement. Cette sanction doit avoir un relais interne, par exemple en termes de peur, de honte ou d'anxiété pour expliquer la nature de la force (ou motivation) qui entraîne le changement de comportement.

Il n'existe pas une seule forme de motivation. La motivation est avant tout un terme générique, généralement utilisé à défaut d'une spécification plus précise sur la nature exacte de la force qui produit un comportement ou une action. En fonction du contexte, d'autres termes peuvent être utilisés pour définir plus précisément la nature de cette force. Les notions telles que « but », « besoin », « émotion », « intérêt », « désir », « envie », et bien d'autres encore, peuvent être utilisées pour une description plus précise.

Les conceptions théoriques qui permettent d'expliquer la motivation de l'individu sont multiples (au moins une centaine) et pour beaucoup multifactorielles. Les variables qui permettent de comprendre l'origine de la motivation sont, elles aussi, non seulement innombrables mais peuvent aussi être internes (comme les attributions ou les traitements automatiques de certaines informations) ou externes (comme une récompense).

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Les effets de cette force interne qu'est la motivation sont nombreux et variés, et appartiennent à l'une des quatre catégories suivantes :

Direction : la motivation est une force qui oriente l'individu vers certaines finalités. Le comportement motivé a un sens qui peut être interprété ou analysé en fonction du ou des résultats produits. Sans la prise en compte de la finalité du comportement, il peut être difficile d'interpréter et de comprendre la motivation qui le sous-tend. Par exemple, en vertu du sens qu'elle a pour l'individu, l'inaction peut être motivée. De même, certains comportements peuvent paraître inadaptés ou liés à des dysfonctionnements cognitifs (notamment ceux liés aux conduites d'échec) tout en étant clairement motivés.

Déclenchement : un des effets les plus visibles de la motivation est lié à la modification du comportement. Par exemple, la motivation va expliquer pourquoi l'individu passe du repos à l'activité. Cependant, les modifications comportementales peuvent s'expliquer par des mécanismes cognitifs sans qu'il soit nécessaire d'invoquer une motivation. Par exemple, l'individu peut comprendre que les moyens qu'il met en œuvre sont inadaptés pour produire le résultat recherché et donc décider en conséquence de modifier son comportement. Dans ce cas, le déclenchement de ce nouveau comportement est attribuable à la cognition, non à la motivation. Si le déclenchement est, bien entendu, une modification du comportement, il marque également le début de quelque chose et confère à ce titre un sens au comportement. Le déclenchement n'est donc pas lié à un simple ajustement comportemental, mais révèle la présence d'une nouvelle motivation.

Persistance : adopter un comportement sur la durée peut s'expliquer d'un point de vue motivationnel à partir du moment où son maintien nécessite l'exercice volontaire d'une certaine force (les théories volitionnelles se basent sur le concept de volonté pour expliquer la persistance de l'action ; la théorie de l'autodétermination estime que le *self* cherche à satisfaire ses besoins fondamentaux). Expliquer la persistance consiste donc à comprendre la nature de cette volonté de faire perdurer l'action ou le comportement.

Intensité : l'intensité est sans doute l'effet motivationnel le moins ambigu. La production d'un effort s'explique nécessairement par la présence d'une force. Cette absence d'ambiguïté peut, dans certains cas, entretenir une certaine confusion. Un individu peut produire un effort avec pour objectif de paraître motivé en vue d'obtenir certains avantages octroyés par un observateur. Dans ce cas, la finalité est

d'apparaître motivé, et ce, indépendamment de la finalité de l'activité considérée.

Comme nous pouvons le constater, cette définition générale permet avant tout de caractériser la motivation au travers des effets qu'elle produit. Par exemple, l'employeur qui constate qu'un employé arrive à l'heure tous les matins va estimer que cet employé est bien motivé par son emploi. Cependant, si le fait de persister permet de penser qu'il y a bien motivation, cela n'explique en rien la nature de cette motivation. Autrement dit, le fait de constater qu'il y a persistance ne permet pas de dire pourquoi il y a persistance. L'explication de ce pourquoi est du ressort des théories motivationnelles. Ainsi, si la définition générale permet de caractériser la motivation, elle n'explique pas pour autant ce qu'elle est, c'est-à-dire sa nature. C'est un problème d'autant plus complexe que de nombreuses théories motivationnelles s'appuient sur des conceptualisations en termes de but, d'intérêt, d'envie, de besoin ou de curiosité pour parler de la motivation.

Dans ces conditions, il est délicat de proposer une définition de la motivation explicitant sa nature sans s'enfermer dans une conception particulière. Même s'il semble très difficile d'éviter cet écueil, il reste possible de proposer une définition théorique reposant sur des catégories les plus générales possibles. Par exemple, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) estime qu'il existe deux grandes catégories de motivations, les intrinsèques et les extrinsèques, dans lesquelles peuvent être classées d'autres formes de motivation (comme l'intérêt) ou qui peuvent servir à classer les différents motifs de l'action individuelle. Cette classification est utilisée pour expliciter la nature des motivations individuelles. Par exemple, pour Deci et Ryan (2002) dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, la persistance de l'employé peut s'expliquer par la présence d'une motivation fortement autodéterminée qui peut revêtir de multiples formes. Autre exemple, dans le cadre de cette théorie, c'est parce que l'employé travaille plus pour le plaisir que pour l'argent qu'il se montre aussi persistant.

Dans cette même logique la définition théorique de la motivation qui est proposée ici s'appuie sur le modèle intégratif de la motivation (qui va être présenté dans le paragraphe suivant). En effet ce modèle vise avant tout à proposer une classification globale des théories motivationnelles et repose donc sur des catégories relativement générales. Dans le cadre de ce modèle, pour parler de motivation, il est indispensable que l'individu ait un motif et qu'il soit en mesure d'envisager l'effet de son comportement.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Définition théorique : la motivation suppose non seulement qu'il y ait un motif au comportement de l'individu mais aussi que ce dernier soit en mesure d'anticiper les effets de ce comportement s'il se décide à agir.

Pour être complet, il est important de préciser que pour le modèle intégratif, la nature de la motivation est double. La première forme est celle de la définition théorique qui vient d'être présentée dans le paragraphe précédent. La deuxième s'explique par la présence de modèles motivationnels qui, ces dernières années, ont voulu expliquer plus particulièrement la nature des efforts que sont capables de fournir les individus dans la durée. Cette persistance de l'action est notamment cruciale pour expliquer toute une gamme de résultats qui sont centraux dans de nombreux domaines et particulièrement dans toutes les formes d'apprentissages. Les auteurs qui s'intéressent à cette deuxième forme de motivation parlent généralement de volition.

Définition de la volition : la volition est une forme de motivation qui explique pourquoi l'individu maintient dans la durée son action pour atteindre un ou plusieurs objectifs.

Chapitre 1

PRÉSENTATION DU MODÈLE INTÉGRATIF DE LA MOTIVATION

1. Principes

On peut considérer qu'il existe actuellement des modèles généraux de la motivation et d'autres se révélant particulièrement bien adaptés au traitement de certains problèmes concrets. À côté de ces modèles largement cités et utilisés, il en existe d'autres qui peuvent traiter de certains problèmes particuliers (comme celui de l'équité dans les situations de travail, Adams, 1963) ou encore éclairer une facette intrigante de la motivation (comme pour la « réactance », Brehm, 1966). Elles sont généralement méconnues et peu utilisées, sauf par les spécialistes du domaine.

La démarche qui va être présentée ici ne prétend pas remplacer, voire se substituer, à l'intérêt évident que proposent les différents modèles qui structurent actuellement le domaine de la motivation. Il s'agit plutôt de construire les ponts entre toutes ces théories, qu'elles soient ensemblistes ou non, de les situer les unes par rapport aux autres, de repérer leurs points communs mais aussi leurs différences, et ce toujours dans un souci d'articulation afin, au final, d'en tirer le meilleur parti, que ce soit au plan théorique ou pratique.

Le modèle intégratif qui va être présenté maintenant ne se conçoit donc pas comme un autre modèle motivationnel plus englobant, plus universel que les autres, et cela, pour plusieurs raisons. Contrairement aux modèles théoriques, il ne s'appuie pas sur des données, des observations ou des expériences. Son principal objectif n'est pas d'expliquer la réalité mais de proposer la classification la plus cohérente possible de ces derniers. Même atteint, cet objectif ne permettra pas de prédire tel ou tel phénomène, comme le ferait un modèle théorique, mais il facilitera le positionnement des théories les unes par rapport aux autres en proposant une structuration plausible et conceptuellement cohérente. Cette structure permet, à la fois, de proposer une vision globale sur la galaxie motivationnelle, mais peut aussi faciliter le choix d'employer telle théorie en fonction de l'adéquation entre les questions qui se posent théoriquement ou pratiquement et des grandes catégories de concepts qui ont été structurellement repérées.

Il existe plusieurs systèmes de classification qui ont permis de mettre le doigt sur différents grands principes de construction des modèles théoriques. Par exemple, la distinction introduite par Campbell *et al.* (1970) a permis de mettre le doigt sur une scission entre deux formes théoriques, dites de « processus » et de « contenu ». Pour les théories de processus, la motivation est le fruit d'une interaction entre un certain

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

nombre de variables significatives. Les théories de contenu cherchent principalement à identifier ce qui, dans l'environnement ou chez l'individu, est à même d'énergiser ou de soutenir le comportement. À l'heure actuelle, s'il existe des théories qui peuvent aller dans l'une ou l'autre de ces catégories, il est possible de classer de très nombreuses théories dans les deux.

En effet, en étudiant précisément les différentes théories motivationnelles, il est très fréquent qu'elles s'inspirent ou empruntent directement des concepts issus d'autres théories sans pour autant disqualifier la ou les théories dont elles s'inspirent. Dans ces conditions, il est très difficile de proposer une catégorisation permettant clairement de séparer de nombreuses théories. En revanche, il apparaît tout aussi clairement des concepts théoriques transversaux à plusieurs théories. Il est donc possible de créer, en quelque sorte, des familles théoriques s'appuyant sur l'utilisation par les théories de concepts théoriques communs. Par exemple, le concept de sentiment d'efficacité personnelle, concept inventé par Bandura (2003), est utilisé à l'identique dans la théorie de l'assignation d'objectif de Locke et Latham (2002), mais aussi dans le modèle cyclique de l'autorégulation de Zimmerman (2002) ainsi que dans le modèle général de l'autorégulation de Pintrich (2004), pour ne citer que ces quelques exemples. Dans une optique légèrement différente, d'autres théories vont réutiliser le même terme en le redéfinissant. Le concept de valence inventé par Lewin (1935) dans le cadre de la théorie des champs est utilisé dans les théories d'Atkinson (1964) ou de Vroom (1964) mais avec des définitions qui n'ont qu'une parenté éloignée avec l'initiale.

Le modèle intégratif s'appuie sur les rapprochements possibles qu'il est possible de faire au niveau des **concepts théoriques** qu'utilisent 101 théories de la motivation. La ressemblance entre ces concepts théoriques permet de fonder un ensemble qui représente une **catégorie conceptuelle**.

Le nom de ces catégories conceptuelles est dans la majorité des cas directement le terme conceptuel qu'utilisent les théories. C'est le cas, par exemple, pour le besoin ou le but, qui sont à la fois des concepts théoriques et des catégories conceptuelles dans le cadre du modèle intégratif puisque plusieurs théories motivationnelles utilisent directement ces termes à l'identique. En revanche, pour d'autres catégories conceptuelles, le terme utilisé pour définir la catégorie ne se retrouve que partiellement ou même pas du tout dans les concepts théoriques qu'utilisent les théories. C'est le cas par exemple pour « recherche de contrôle », « décision » ou « stratégie cognitive ». Le choix du ou des

termes est dans ce cas guidé par une utilisation de concepts théoriques qui présentent de fortes ressemblances sans reposer *stricto sensu* sur une terminologie identique. Par la suite, différentes parties vont détailler ces catégories conceptuelles en expliquant le lien qui permet d'indiquer quelle relation est faite entre des concepts théoriques qui peuvent reposer sur des termes différents.

Le modèle intégratif, dans l'objectif d'offrir une vision d'ensemble du construit motivationnel, permet de faire le lien entre les catégories conceptuelles au travers d'**ensembles conceptuels**. En effet, certaines catégories conceptuelles offrent des liens évidents, à l'image du besoin et de l'instinct. Ces différents niveaux de regroupement permettent de faire apparaître sept ensembles conceptuels qui sont reportés sur la figure 1.1.

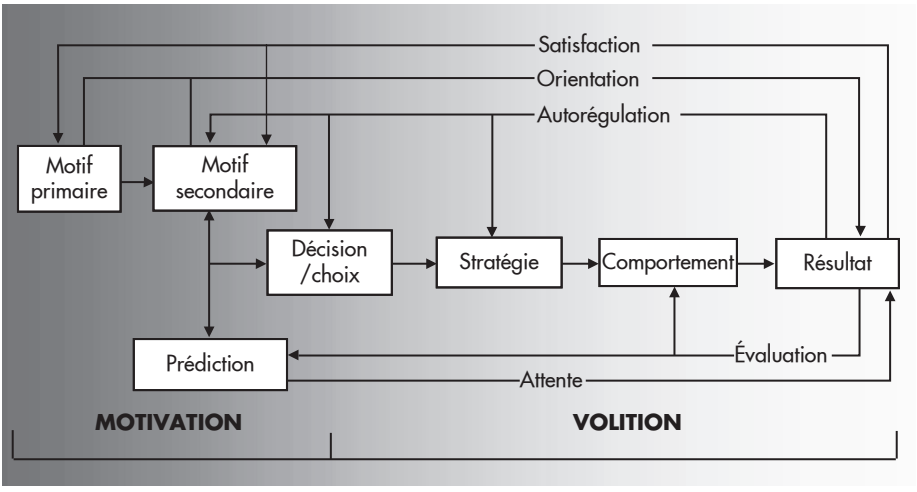

Figure 1.1 – *Modèle intégratif de la motivation*

De plus, il apparaît qu'il est possible de définir des relations d'ordre entre ces sept ensembles conceptuels : les concepts d'un ensemble en impliquent d'autres ou ne peuvent se produire avant ceux d'un autre ensemble. Par exemple, les besoins physiologiques surgissent avant les *drives*, de même que les besoins psychologiques sont présents avant les motifs qu'ils engendrent. Dans le même ordre d'idée, le choix n'a de sens que si des motifs ou des besoins préexistent. En traçant ces relations d'ordre temporel, nous obtenons un schéma qui permet de dire ce qui se passe avant quoi et ce qui se passe après, jusqu'au résultat. Cependant, pour comprendre plus précisément les relations que fait apparaître le modèle intégratif, il est nécessaire de définir plus

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

précisément ce que sont non seulement chaque ensemble conceptuel mais aussi les catégories conceptuelles qui s'y rattachent.

2. Ensemble conceptuel motif

S'il y avait une question fondamentale concernant la motivation, celle-ci consisterait à se demander quel est le « motif », la « cause », le « pourquoi » de notre comportement. Les premières recherches sur la motivation ont tenté avant tout de répondre à cette question. Les « motifs » de nos actions ont d'abord été abordés en livrant une nomenclature d'instincts (McDougall, 1908 ; James, 1890) qui ont évolué vers différentes listes de besoins (Murray, 1938 ; Maslow, 1943) jusqu'aux années cinquante, où les auteurs ont commencé à envisager autre chose que de simples énumérations. Les modèles motivationnels se sont complexifiés dans les années cinquante-soixante et il est devenu plus difficile d'appréhender simplement la motivation. La distinction introduite par Campbell *et al.* (1970) a permis de mettre le doigt sur une scission entre deux formes théoriques, dites de « processus » et de « contenu ». Cette distinction a été reprise notamment par Deci et Ryan (2000), qui estiment que la théorie de l'autodétermination fait la distinction entre le contenu des buts ou des résultats et les processus de régulation au travers desquels le résultat est poursuivi. Les besoins de base constituent pour eux le « quoi » (*what*) tandis que les processus seraient le « pourquoi » (*why*) de la poursuite des différents buts. Ainsi, ce seraient les besoins qui spécifient le contenu de la motivation et qui fournissent la base substantielle de l'aspect énergétique et directif de l'action.

Cette différenciation reste encore très intéressante pour penser globalement la motivation. Les deux premiers ensembles conceptuels du modèle intégratif reposent plus spécifiquement sur cette notion de contenu proposée par Campbell *et al.* (1970). Cependant, c'est le terme de « motif » qui a été retenu car il partage avec la motivation la même racine latine, *movere*, qui introduit l'idée de se mouvoir, le cœur de la motivation étant constitué par le dynamisme. Les motifs représentent les différentes spécifications possibles de la motivation en termes de contenu, ce qui rejoint les propos de Nuttin (1991) sans cependant totalement les recouvrir puisque, pour le modèle intégratif, les besoins se confondent avec les motifs : « les motifs (anglais : *motives*) sont les concrétisations des besoins : ils constituent la composante dynamique et directionnelle de l'acte concret. Le terme motivations (au pluriel), ou

une motivation spécifique, est souvent employé dans le même sens que motif(s) » (Nuttin, 1991, p. 35).

Deux ensembles conceptuels de motifs seraient à distinguer en fonction d'une organisation structurelle qui est explicitement ou implicitement avancée par les auteurs et que distingue Nuttin dans sa description des motifs.

Certaines théories avancent des explications qui ont pour ambition de révéler l'origine absolue du comportement, au moins d'un point de vue psychologique, alors que pour d'autres cette question est reléguée au second plan. Cette distinction permet donc de dire qu'il existe des motifs primaires qui se placent à l'origine psychologique du comportement et des motifs secondaires qui confinent la question de l'origine en arrière-plan, préférant généralement s'intéresser aux motifs les plus immédiats ou admettant que d'autres motifs sous-tendent ceux qu'ils avancent. Cette distinction entre deux formes de motivation rejoint également celle opérée dans différentes théories entre besoin et incitation (Hull, 1954 ; Atkinson, 1964). Les deux types de motifs ne sont pas contradictoires et nombreux sont les auteurs qui adhèrent explicitement à la conception hiérarchique de Carver et Scheier (1982), qui dans leur vision cybernétique du fonctionnement humain estiment que les objectifs peuvent être organisés de façon hiérarchique.

Une autre différence entre motifs primaires et motifs secondaires serait liée au fait que les théories du premier ensemble se rejoignent pour dire que l'origine de la motivation est interne, alors que pour certaines théories du deuxième ensemble, l'influence de l'environnement peut être déterminante dans ce qui explique le déclenchement de la motivation. Par exemple, le besoin est un motif primaire dont l'origine est plutôt à rechercher intuitivement dans l'organisme. À l'inverse, pour comprendre le déclenchement de la dissonance cognitive (Festinger, 1957), il faut prendre en compte certains aspects de l'environnement.

2.1 Ensemble conceptuel motif primaire

2.1.1 Catégorie conceptuelle instinct

Les motifs primaires, qui visent à expliquer l'origine de la motivation d'un point de vue psychologique, sont de deux ordres : les instincts et les besoins.

Historiquement, les premiers ont été les instincts (James, 1890 ; McDougall, 1908) mais avec des définitions différentes de ce que nous connaissons aujourd'hui. Pour le « Trésor de la langue française »

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

(2008), l'instinct est un « mouvement intérieur, surtout chez l'animal, qui pousse le sujet à exécuter des actes adaptés à un but dont il n'a pas conscience ». Bien entendu, il existe là aussi plusieurs définitions des instincts, mais celle-ci permet de montrer le décalage avec celle que propose McDougall (1908) au début du xx^{e} siècle. Pour lui, « l'instinct est une disposition physiologique héritée ou innée qui entraîne son possesseur à percevoir ou à être attentif aux objets d'une certaine classe, à être en proie à des excitations émotionnelles d'une qualité particulière lors de la perception de ces mêmes objets, et à agir en fonction de cette perception d'une façon particulière ou, pour le moins, à avoir une impulsion d'action du même ordre » (traduction libre, p. 29).

À l'heure actuelle, ce concept est très peu utilisé dans les cadres théoriques sur la motivation humaine, à l'exception notable de la théorie de Pyszczynski *et al.* (1997), sur le management de la terreur existentielle. Pour ces derniers, besoins biologiques et psychologiques sont sous-tendus par le même instinct de préservation. La préservation de la vie est vue comme un but de niveau super-ordinal (Carver et Scheier, 1982) qui maximise les chances de transmission des gènes, tous les autres objectifs de l'être vivant dérivant de ce but instinctif.

Le rapport qui existe entre instinct et pulsion est également à mettre en évidence. Si les traducteurs des textes freudiens ont choisi le terme de « pulsion » pour traduire les demandes impérieuses de l'organisme qui s'agitent dans le « ça » psychanalytique, il semble qu'en anglais, ce soit le terme d'instinct qui ait été retenu, bien que ce choix terminologique fasse polémique pour Weiner (1992[1]). Il est donc possible d'estimer que la théorie psychanalytique s'appuie également sur cette même conception des instincts, qui avait cours au début du vingtième siècle.

2.1.2 Catégorie conceptuelle besoin

De nombreuses théories modernes ont plutôt recours au concept de « besoin ». Ce dernier est d'une redoutable simplicité. En effet, contrairement à beaucoup de concepts psychologiques, le besoin repose sur une idée principale qui est facilement compréhensible des spécialistes comme des non-spécialistes de la question : le manque. Le « Trésor de la langue française » (2008) définit le besoin de la façon suivante : situation de manque ou prise de conscience d'un manque. Cet état de

1. Par exemple, dans le livre *Beyond the Pleasure Principle* traduit en 1950 en anglais, le terme « instinct » apparaît dans 23 pages alors que celui de « drive », qui aurait été une autre traduction possible pour Weiner, est totalement absent. De même, dans *The Ego and the Id*, publié en 1923, seul le terme « instinct » est utilisé dans 11 pages.

manque est si perceptible, en ce qui concerne la faim ou la soif par exemple, qu'il en est presque tangible. La chronicité de ces deux états permet facilement d'instaurer un état de manque et c'est grâce à cette dynamique que les recherches sur le conditionnement ont pu rapidement avancer.

Il importe de rappeler que ce n'est que dans un second temps, bien après que les principes du conditionnement ont été avancés, que Hull (1943) a proposé une théorie explicative de ce dynamisme interne qu'il a nommé *drive*. Ce dernier s'appuie sur une vision homéostatique du fonctionnement physiologique pour lequel tout déficit dans les tissus organiques déclenche des mécanismes dont l'objectif est le retour à l'équilibre (Cannon, 1939). Hull (1943) a donc attribué à cette sensation de manque, que nous ressentons tous quotidiennement, une justification physiologique. Les travaux de Maslow (1943) s'appuient également sur cette notion de « manque » mais en la cantonnant au physiologique pour en proposer une extension qui s'appuie cette fois sur la satisfaction ; notion qui se retrouve encore actuellement dans différentes théories de la motivation (Deci et Ryan, 2002, ou Alderfer, 1972, par exemple). Comme le dit Maslow (1943), « (…) la satisfaction devient un concept plus important que celui de carence pour expliquer théoriquement la motivation, une fois que l'organisme est délivré de la domination plus ou moins relative du besoin physiologique, cela permet l'émergence d'autres objectifs plus ou moins sociaux » (p. 375, traduction libre).

Cette distinction entre deux grandes formes de besoins est également présente chez Pittman et Zeigler (2007). Ils insistent sur le sens vital du manque présent dans la notion de carence physiologique.

Ils estiment que « certains besoins sont clairement requis, nécessaires et, sans eux, l'organisme cesserait à plus ou moins brève échéance tout simplement d'exister (…) les relations sexuelles cependant, bien que nécessaires à l'existence d'une espèce, sont des besoins dans le sens où elles sont fortement désirées et ont des bases biologiquement claires mais elles ne sont pas nécessaires à la survie de l'individu dans le même sens que peuvent l'être la nourriture, l'eau ou l'air (…) quand les théoriciens en psychologie sociale parlent des besoins humains basiques, ils ne mentionnent généralement pas le déficit organique mais plutôt le contrôle, la compréhension ou encore l'estime de soi. On peut se demander ce qui se cache actuellement derrière l'utilisation du terme de "besoin". Une possibilité est de considérer que des besoins basiques sont indispensables pour continuer d'exister ; le tout étant d'apprécier correctement l'échelle temporelle de cette possibilité, dont

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

la mesure peut être estimée en termes d'années, de décades, d'heures ou de minutes en fonction du besoin considéré » (p. 475, traduction libre). Pour ces auteurs, le besoin de relation sociale est particulièrement important au début de l'existence car ce sont les autres qui nous permettent de survivre. Nombreux sont ceux qui estiment qu'il existe, à côté des besoins physiologiques, des besoins psychologiques qui sont tout aussi indispensables à la survie et au développement de l'individu (Nuttin, 1991 ; Deci et Ryan, 2000 ; Krapp, 2005). Deci et Ryan (2000) rejoignent clairement cette distinction en estimant qu'il existe « deux traditions intellectuelles très différentes dans l'emploi que fait la psychologie empirique du concept de besoin » (p. 228). Pour ces auteurs, la première tradition remonte à Hull (1943) avec sa conception des besoins physiologiques de base qui reposent sur le déficit des tissus non nerveux. La deuxième trouve ses racines dans les travaux de Murray (1938) sur les besoins psychogéniques.

À l'heure actuelle, cependant, la définition du besoin reste clairement associée au manque et semble renvoyer davantage à une vision plus physiologique que psychologique. Paradoxalement, depuis le milieu du xx^{e} siècle, les recherches scientifiques ont permis d'établir que l'homéostasie ne pouvait expliquer la faim ou la soif (cf. Berridge, 2004, pour une revue). Ces recherches mettent également en évidence le fait qu'il est possible de dissocier la sensation de faim des impératifs physiologiques liés au manque (ce qui est particulièrement patent dans l'anorexie). Différentes références théoriques estiment à ce titre que le manque n'est pas le mécanisme central qui permet d'expliquer des besoins pourtant simples comme la faim ou la soif (Rolls, 2005 ; Berridge, 2004). D'ailleurs, différents auteurs d'ouvrages ou d'articles de synthèse sur cette question, d'un point de vue physiologique et neurologique (Rolls, 2005 ; Berridge, 2004 ; Gorman, 2004), ne parlent pas de besoin pour qualifier le dynamisme des états de faim ou de soif, mais de… motivation !

Actuellement, le concept de « besoin » se trouve dans une situation paradoxale. Alors que sa définition repose sur une base physiologique, les spécialistes du domaine lui préfèrent le terme de « motivation » et ceux qui l'utilisent encore, les psychologues de la motivation, lui confèrent un sens qui s'est considérablement éloigné de cette notion de « carence » qui, en dernière analyse, se justifiait par la physiologie.

Ce paradoxe est lié au fait que si les théories psychologiques parlent encore de besoins physiologiques, ces derniers restent relégués au second plan. L'ambition de nombreuses théories motivationnelles réside dans la volonté d'améliorer la compréhension de la motivation au travers de la satisfaction de besoins psychologiques.

À ce niveau, les recherches issues de la psychologie sociale ont été particulièrement importantes. Meyers (2009) relate de nombreux travaux sur la cognition motivée qui montrent à quel point la compréhension de certains besoins psychologiques est devenue centrale dans le traitement social de l'information.

Pour conclure, il est donc possible d'estimer qu'il existe trois catégories conceptuelles dans l'ensemble motifs primaires : les instincts, les besoins physiologiques et les besoins psychologiques.

2.2 Ensemble conceptuel motif secondaire

Les motifs secondaires se distinguent des motifs primaires sur deux points essentiels. Ils ne cherchent pas à expliquer l'origine absolue (du point de vue psychologique) du comportement et ils admettent que l'environnement puisse contenir des facteurs à même d'être à l'origine de la motivation (qui reste cependant une force interne, conformément à la définition adoptée plus haut).

Les motifs secondaires sont apparus principalement dans des travaux s'inscrivant dans la psychologie cognitive, et ce à partir de la deuxième moitié du XX^{e} siècle. Ces travaux ont été d'une extraordinaire richesse et ont vu l'émergence de très nombreuses formes de motivations, qui vont être présentées dans les parties suivantes. Douze formes de motifs y sont déclinées. Cette variété se retrouve également dans les enquêtes dites de « motivation » issues d'autres secteurs disciplinaires.

Si nous faisons abstraction des caractéristiques psychométriques inhérentes à la validation de tout questionnaire en psychologie, les items des enquêtes de sociologie, ou issus d'études de marchés, peuvent finalement être assez proches de ceux qui sont mis au point dans le cadre de différentes théories motivationnelles. Les items du questionnaire de motivation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) ou de celui de l'orientation des buts scolaires de Midgley *et al.* (1998), pour ne prendre que ces deux exemples, analysent les motifs que les élèves sont susceptibles d'avancer pour effectuer différentes activités scolaires ou universitaires. La différence entre ces deux questionnaires et, par exemple, des enquêtes sociologiques de « motivation » à la sortie des urnes, se trouve dans l'interprétation de ces items qui renvoient, dans le cadre des théories motivationnelles, à des conceptions psychologiques de la motivation plus consistantes que ne le laisserait apparaître une simple analyse de contenu issue d'une enquête d'opinion. De plus, ces enquêtes ne cherchent pas à établir la réalité du lien qui existe entre un motif et un comportement donné comme le font les théories motivationnelles.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Il peut, par exemple, exister une distorsion entre les opinions avouées à la sortie des bureaux de vote et celles qui poussent à mettre dans l'urne un bulletin d'un parti considéré comme extrémiste par ailleurs.

Les motifs secondaires sont donc invoqués pour expliquer le plus directement possible la motivation de tel ou tel comportement. Par exemple, dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002), il existe une différence entre les motifs primaires que sont les besoins de base, qui expliquent l'origine de la motivation humaine et les motifs secondaires qui sont plus directement appréhendés au travers des différentes formes de motivation intrinsèques et extrinsèques et sur lesquelles repose le questionnaire de motivation.

2.2.1 Catégorie conceptuelle valeur

Le concept de « valeur » est sans doute le motif le plus transversal puisqu'il fait l'objet d'une étude spécifique dans de très nombreuses disciplines des sciences humaines (philosophie, sociologie ou économie, par exemple) avec des acceptions très différentes. Il est possible de dire qu'en ce qui concerne la psychologie, son introduction a sans doute été facilitée par les travaux avant-gardistes de Lewin (1935) sur la valence. Ce concept s'inscrit dans le cadre de la théorie des champs. Pour la valence, le comportement dépend de la relation entre les besoins de l'individu et certains aspects de l'environnement qui acquièrent ainsi une fonction d'objectifs. D'autres aspects de l'environnement sont conçus comme des obstacles ou des barrières qui se dressent comme autant d'étapes à franchir avant d'atteindre l'objectif souhaité. L'individu a des besoins qui ont pour effet de créer des « états de tension » ayant comme corollaire de générer des attractions et/ou des répulsions – c'est-à-dire des valences – envers des éléments qui sont présents dans les différents champs psychologiques.

La valeur, prise dans le sens de « valence », reflète donc l'importance qu'accorde l'individu à certains objets réels ou imaginaires. Dans cette perspective, toute la question est de savoir comment est construite cette importance. Pour Lewin (1935), l'importance de la valence dépend du besoin mais aussi de la distance psychologique qui permet de résoudre ce besoin. Par la suite, différents auteurs ont utilisé les termes de « valence » ou de « valeur », parfois en leur donnant des sens différents.

Vroom (1964) utilise « le terme de valence en référence à l'orientation affective envers certains résultats particuliers » (p. 18, traduction libre). Pour Battle (1966) et Eccles (2002, 2005, qui s'appuie sur la conception de Battle), la valeur fait référence à l'importance que l'individu place

dans le fait d'être compétent dans une activité académique donnée. Pour Feather (1992), les valeurs sont liées aux qualités abstraites issues de l'expérience et tendent à se transformer en normes. Pour Schwartz (1994), les valeurs sont des objectifs trans-situationnels désirables, qui varient en importance, qui permettent de guider les grands principes de vie d'une personne ou d'une entité sociale. Ce qui distingue une valeur d'une autre est le type d'objectif ou de motivation que cette valeur exprime. Pour Higgins (2006), la valeur est la résultante de l'expérience hédonique et de la force motivationnelle de l'expérience qui ont, elles-mêmes, différentes sources.

Ces quelques conceptions de la valeur montrent qu'il existe un consensus dans de nombreuses théories motivationnelles non seulement pour considérer la valeur comme un concept clef pour comprendre la motivation mais aussi sur l'utilisation même de ce terme avec, cependant, des conceptions sous-jacentes très divergentes. Higgins (2007) estime que ce concept repose au moins sur cinq systèmes de valorisation différents : la valeur en tant que satisfaction d'un besoin ; la valeur en tant que croyance partagée de ce qui est désirable ; la valeur dans sa relation personnelle à un état final ; la valeur comme inférence évaluative et la valeur en tant qu'expérience.

2.2.2 Catégorie conceptuelle but

L'utilisation du terme de « but » remonte aux travaux de Tolman (1925), qui ont montré que le comportement du rat dans un labyrinthe était orienté vers un but (*goal seeking*) dans le sens où toutes ses activités persistent tant qu'il n'a pas atteint la nourriture. Là encore, si de nombreuses théories s'accordent sur le terme d'objectif, les conceptions sous-jacentes peuvent être très divergentes.

Fishbach et Ferguson (2007) définissent le but comme une représentation cognitive d'un état final susceptible d'avoir un impact sur les évaluations, les émotions et le comportement. Pour ces mêmes auteurs, deux axes de recherche seraient à distinguer. Le premier, l'axe structural, part du principe que le but est une représentation cognitive en mémoire. L'existence de but sous forme de structure mnémonique permet de comprendre et d'expliquer de nombreux phénomènes, comme le fait que les buts puissent être activés par *priming* et rester actifs sans que l'individu en ait conscience (Chartrand et Bargh, 1996). Cette conception mnémonique des buts permet également de saisir l'impact motivationnel que peuvent avoir les stéréotypes ou les attitudes (Bargh, 2006) sur le comportement de l'individu. Le deuxième axe de recherche

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

concerne le contenu des buts, c'est-à-dire la représentation de l'état final en tant que tel. Dans cette acception, les buts contiennent des informations sur cet état final et permettent aux individus de déterminer les moyens (plan, stratégie, objets) à mettre en œuvre pour l'atteindre (Latham et Locke, 2007).

Les différents modèles motivationnels proposés par Dweck et Legget (1988), Elliot et Harackiewicz (1996) ou Elliot et McGregor (2001) reposent également sur le deuxième axe (celui des contenus) mais en prenant en compte les croyances des individus. Pour ces auteurs, les individus placés dans certaines situations (les études ont porté principalement sur le domaine scolaire) vont viser l'apprentissage ou la performance. Le modèle avancé par Dweck et Legget (1988) montre qu'il existe une relation entre les croyances que nourrissent les individus envers l'intelligence et cette orientation. Les personnes qui ont une conception fixiste de l'intelligence vont plutôt s'orienter vers un but de performance tandis que celles qui ont une conception incrémentale de l'intelligence vont rechercher principalement l'apprentissage.

2.2.3 Catégorie conceptuelle intérêt

L'intérêt est intégré dans différents modèles motivationnels plus généraux (Deci et Ryan (2002) ou Izard (1991) par exemple) mais a également fait l'objet de théorisations plus spécifiques qui s'appuient sur des visions assez différentes. Ces théories peuvent être rattachées à l'influence de trois courants.

Historiquement, le premier est celui des « intérêts professionnels ». Les recherches dans ce domaine partent de l'idée qu'il existe une relation entre les intérêts déclarés pour certaines activités professionnelles et le métier que veut et que va effectivement exercer l'individu dans l'avenir. Ces recherches, très empiriques, ont dès le départ été mises en œuvre pour répondre à des questions d'orientation en développant avec pragmatisme des inventaires d'intérêt professionnel (Strong, 1933 ; Kuder, 1939). Le caractère très appliqué de ces recherches explique sans doute que malgré une tradition empirique très forte et une histoire relativement longue, au regard de la relative jeunesse des théories motivationnelles, il n'y ait finalement que Holland (1966, 1997) qui ait proposé un modèle conceptuel majeur, même si ce modèle a servi par la suite de base à d'autres plus ambitieux (Ackerman, 1997).

Le second grand courant de recherche est celui de l'intérêt considéré sous l'angle du plaisir à pratiquer une activité *lambda*. Dans ce domaine, les travaux sur la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002) permettent

de définir l'intérêt comme le fait de pratiquer une activité pour elle-même, indépendamment des effets séparables de cette pratique. Cette conception intrinsèque de l'intérêt fournit un socle de réflexion sur lequel reposent différents modèles de l'intérêt (Krapp 2002a, 2005 ; Hidi et Renninger, 2006 ; Schiefele, 1991). C'est cette même vision de l'intérêt, comme simple pratique d'une activité, que se partagent les différents modèles de l'autorégulation (Zimmerman 2002 ; Pintrich, 2004).

Un dernier axe se rattache au précédent tout en s'en distinguant. En effet, l'intérêt peut également être appréhendé comme une émotion. Izard (1991), par exemple, considère que l'intérêt est l'une des huit émotions fondamentales. La théorie intégrée de l'intérêt que propose Silvia (2001) repose en partie sur cette perspective émotionnelle mais en utilisant le modèle de Tomkins (1987).

2.2.4 Catégorie conceptuelle estime de soi

De très nombreuses théories font de l'estime de soi un centre nodal d'où rayonne une motivation humaine aux déclinaisons surprenantes, ce qui leur permet, dans certains cas, de porter des regards originaux sur les « productions » psychologiques.

Une première approche se caractérise par une conception utilitariste de l'estime de soi. Deux théories s'accordent sur ce point mais chacune estime que son interprétation est meilleure que celle de l'autre. Pour Pyszczynski *et al.* (1997), l'estime de soi est une zone tampon dédiée à la gestion de l'anxiété (*self-esteem buffers anxiety*) générée par la perspective de la mort. Cette zone tampon serait une structure psychologique dont la fonction est d'offrir une protection contre la terreur existentielle liée à la redoutable connaissance qu'ont les êtres humains de l'inéluctabilité de leur fin prochaine.

Pour Leary *et al.* (1995, 1998, 2000, 2003), dans le cadre de la théorie sociométrique (*sociometer theory*), l'estime de soi est considérée comme une jauge. Pour eux, elle a une fonction sociométrique qui permet à l'individu de savoir où il en est de ses relations interpersonnelles. L'estime que l'individu a de lui-même est un index subjectif qui lui indique en permanence son degré d'inclusion ou d'exclusion auprès d'autrui. L'individu serait donc, en fonction du niveau interne de cette jauge, en permanence motivé pour maintenir un certain degré d'estime de soi, qui lui permette d'éviter d'être rejeté socialement ou pour augmenter son seuil d'acceptabilité sociale.

Une autre approche s'est interrogée principalement sur l'aspect évaluatif inhérent à tout jugement de soi-même.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Pour la théorie de Nicholls (1984), dans les situations scolaires, l'estime de soi est liée à la perception de compétence et le jugement de cette dernière est une fonction directe ou inverse de l'effort en fonction de deux orientations évaluatives. Dans les situations où l'individu est impliqué par l'*ego*, ce dernier met en place une conception différenciée qui le conduit à estimer que moins il fait d'efforts, plus il est compétent et, donc, plus l'estime qu'il a de lui-même est importante. En revanche, si l'individu est impliqué uniquement pour la réalisation de l'activité en elle-même, la perception de compétence est une fonction directe de l'effort investi.

Les théories du pessimisme défensif (Norem et Cantor, 1986a, 1986b), celle de l'autohandicap (Jones et Berglas, 1978) ou encore de la procrastination (Ellis et Knaus, 1977 ; Knaus, 2000) se sont plus particulièrement penchées sur la gestion de l'anxiété liée à l'émergence d'une potentielle évaluation négative susceptible d'impacter l'estime de soi. Pour ces théories, l'individu va mettre en place des stratégies relativement sophistiquées lui permettant d'atténuer ou d'éviter l'impact dévastateur que pourrait avoir une évaluation négative sur l'estime de soi notamment quand cette dernière a lieu dans certaines conditions. Rhodewalt et Vohs (2005) proposent à ce niveau un modèle relativement complexe qui permet d'expliquer quand, comment et pourquoi les individus ont recours à des stratégies défensives centrées sur l'estime de soi. De même, dans un modèle ambitieux, Baumeister (1997) postule que l'estime de soi (*egotism*) est à l'origine de nombreuses conduites d'autodestruction.

Une dernière approche s'est particulièrement intéressée aux conditions nécessaires, sans qu'elles soient pour autant suffisantes, qui doivent être présentes pour impliquer l'estime de soi.

Les modèles « attributionnels » de Weiner (2005) et de Peterson, Maier et Seligman (1993) estiment que la question du *locus* d'attribution est, dans cette perspective, tout à fait centrale, surtout dans des situations susceptibles de mener à l'échec. Pour ces deux théories, si l'individu peut attribuer ses échecs ou ses réussites à des causes internes (compétence ou effort par exemple) plutôt qu'à des causes externes (chance par exemple), l'impact sur l'estime de soi peut en être totalement modifié.

2.2.5 Catégorie conceptuelle drive

Il est actuellement possible de dire, au moins du point de vue des théories psychologiques, que l'utilisation du terme de motivation est venue supplanter celle de « drive ». Le *drive* est encore utilisé aujourd'hui,

bien que ce soit en référence maintenant à des théories relativement anciennes qui véhiculent également une conception profondément associationniste du comportement humain. Par rapport au concept de motivation, celui de *drive* a l'indéniable avantage de bénéficier d'une définition relativement simple et claire.

Pour Hull (1943), qui est à l'origine de la conceptualisation de référence (le terme a cependant été introduit par Woodworth en 1918), ce sont les déficits physiologiques liés aux besoins qui poussent l'organisme à l'action. Ce sont donc les besoins qui vont créer les *drives* ou motivations de l'animal. Les *drives* (motifs secondaires) et les besoins (motifs primaires) doivent donc être clairement distingués.

L'intrication entre le concept de *drive* et la théorie béhavioriste explique que pour Hull, le *drive* ait une fonction énergétique mais pas directionnelle. L'ensemble des *drives* fusionne en une seule énergie qui a pour fonction de dynamiser l'organisme. La direction du comportement est expliquée par les associations stimulus-réponse. Cette proximité entre *drive* et béhaviorisme explique que ce concept reste à la fois une référence incontournable dans le champ de la motivation, mais qu'il soit également peu utilisé comme concept central dans les théories modernes, qui généralement sont d'essence cognitive. Si l'on utilise le concept de « dire », il est difficile d'expliquer les motivations humaines sans recourir à l'associationnisme.

La notion de « *drive* secondaire », introduite par Mowrer et ses collaborateurs (Mowrer *et al.*, 1939 ; Miller, 1941, 1948), aurait pu permettre d'aller dans le sens d'une meilleure prise en compte de la spécificité des motivations humaines si le connexionnisme était resté la principale explication du comportement.

Pour Miller et Dollard (1944), les réactions physiologiques qui produisent la sensation d'anxiété peuvent facilement faire l'objet d'un apprentissage en tant que réponse dans une situation nouvelle, et ce, en l'absence de douleur réelle. L'anxiété dans cette conception est donc un *drive* secondaire alors que la douleur est un *drive* primaire. En ce qui concerne le comportement humain, l'anxiété liée aux conséquences du manque d'argent peut ainsi expliquer l'appât pour des gains symboliques.

2.2.6 Catégorie conceptuelle dissonance

Pour Festinger (1957), deux cognitions sont dissonantes s'il existe une contradiction entre deux éléments qui se suivent. Par exemple, le fait de savoir que fumer provoque le cancer et continuer à fumer relève

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

d'une dissonance car en en ayant connaissance, l'individu devrait cesser de fumer. Festinger (1957) estime que la dissonance est un état motivationnel car elle induit un affect négatif déplaisant qui engage l'individu à rechercher une réduction de la dissonance. Pour lui, la dissonance est un *drive*, ce qui est cohérent à la fois sur l'aspect énergétique mais aussi dans la vision des besoins de l'époque à laquelle cette théorie a été conçue. Tout comme les besoins, c'est une dynamique de réduction d'un manque de cohérence qui est le moteur du comportement. Cependant, Festinger n'a pas proposé l'existence d'un besoin de cohérence sous-jacent, sans doute estimait-il qu'il s'agissait d'un *drive* secondaire plus que primaire ?

Différentes théories motivationnelles se sont inspirées de la dissonance, en retenant plus le principe que la conception de *drive*, ce qui explique l'existence de cette catégorie conceptuelle spécifique à la dissonance en dehors de celle consacrée au *drive*.

C'est avant tout cette idée de lutte contre l'incohérence qui est au centre de la théorie de l'enlisement de l'engagement de Staw (1981) ou de Brockner (1992). Cette théorie permet d'expliquer les situations où les individus persistent dans une action de plus en plus catastrophique au fur et à mesure de leur enlisement. Pour Staw (1981), le point clef, qui doit être avancé pour expliquer cette persistance paradoxale à s'enliser tout en étant parfaitement conscient du caractère presque délirant de cette prise de décision, est la volonté de l'individu d'apparaître comme rationnel et non comme quelqu'un de contradictoire. Pour Staw (1981) comme pour Brockner (1992), c'est donc bien la dissonance qui est le facteur clef de l'enlisement de l'engagement.

Pour Adams (1963), c'est plutôt la notion de « traitement équitable » qui est au centre de la motivation du salarié. Pour elle, le travailleur va en permanence comparer ses conditions de travail avec celles des autres. Cette comparaison peut aboutir à une dissonance et va générer une source de tension que l'individu va chercher à réduire en fonction des possibilités que lui offre la situation.

2.2.7 Catégorie conceptuelle émotion

L'émotion a été étroitement associée à la motivation dès les premières théories motivationnelles. Par exemple, pour la théorie d'Atkinson (1964), la fierté en cas de réussite et la honte en cas d'échec sont des composantes majeures concernant la recherche du succès ou l'évitement de l'échec. De très nombreuses théories motivationnelles incluent une certaine vision des émotions.

Bandura (2003) estime que l'émotion, au travers des interprétations que fait l'individu des manifestations périphériques, a un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle.

De même, la théorie de Deci et Ryan (2000) repose sur l'intérêt en ce qui concerne la motivation intrinsèque. L'intérêt qui se dégage de la pratique d'une activité est d'ailleurs une émotion majeure dans le cadre de la motivation qui, à ce titre, fait l'objet d'une catégorie conceptuelle à elle seule (Schiefele, 1991 ; Krapp, 2005 ; Sylvia, 2001 ; Kintsch, 1980).

Avec la fin du béhaviorisme, différentes conceptions plus spécifiquement liées aux émotions sont venues enrichir celles sur la motivation à partir des années soixante-dix. En effet, la recherche dans ce domaine est riche d'une longue histoire puisque les premières approches majeures sont liées aux travaux de Darwin (1898) et de James (1884).

L'interprétation physiologique de James (1884) sur la nature des émotions se retrouve encore actuellement dans de nombreuses approches motivationnelles (par exemple Bandura, 2003) et neurologiques (Damasio, 1995). L'approche périphérique des émotions part du principe que les manifestations physiologiques des émotions (accélération cardiaque, crispation viscérale, etc.) sont la véritable conscience de l'émotion et que cette dernière n'a pas d'existence avant ces expressions. Même si cette approche pose de sérieuses difficultés puisqu'elle ne permet pas, par exemple, de comprendre pourquoi les tétraplégiques ressentent encore d'intenses émotions (Parrot, 2004), elle a posé les bases d'une interprétation cognitive des émotions. Dans une expérience, Schacter et Singer (1962) ont montré qu'en fonction des situations, la même activation physiologique pouvait être interprétée différemment. Ce résultat, parmi d'autres, a jeté les bases d'une distinction entre l'excitation émotionnelle (*arousal*) et l'évaluation (*appraissal*) de celle-ci (Lazarus, 1984 ; Zajonc, 1984).

Bien qu'il existe actuellement différentes conceptions émotionnelles de la relation complexe et intriquée que peuvent entretenir cognition et émotion (Parrot, 2004), différentes théories motivationnelles ont proposé des modèles de l'impact des cognitions sur l'émergence de certaines formes émotionnelles particulièrement importantes pour comprendre la motivation.

L'une des conceptualisations les plus abouties émane de la théorie « attributionnelle » des émotions de Weiner (2006). Cette théorie s'appuie sur les résultats d'expérimentations aboutissant à des réussites ou à des échecs. Ces deux résultats entraînent en effet des émotions très variées en fonction des cognitions et du contexte qui en explique

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

l'apparition (les causes plutôt que les raisons). De même, Pekrun (2006) dans son analyse des émotions d'accomplissement propose, lui aussi, un modèle permettant de comprendre la construction des émotions à la suite des évaluations scolaires ainsi que leurs impacts motivationnels.

D'autres théories, plus proches des travaux de Darwin, se sont intéressées aux constantes transculturelles des émotions que recèle l'extraordinaire profusion langagière propre à chaque langue. En général, pour ces théories, l'émotion se caractérise par son aspect directionnel et énergétique, ce qui en fait une motivation.

Pour Tomkins (1981), si certaines émotions sont innées, celles-ci reposent sur des affects qui sont dotés d'une extraordinaire labilité leur permettant de s'associer à n'importe quelle scène de la vie courante (des scripts) et cette association unique peut être la source d'une nouvelle émotion. Sa distinction entre une émotion (qui est l'association entre un affect et un script) et un affect (lié à l'activation de certains centres corticaux comme ceux du plaisir ou de la douleur) montre bien une des difficultés redoutables que pose l'étude de l'émotion actuellement ; celle de la définition des différentes formes, états ou traits émotionnels. C'est au niveau des affects que se joue l'enjeu motivationnel de l'émotion pour Tomkins (1981). Les affects amplifient l'exigence ou l'urgence de toutes les choses avec lesquels ils sont assemblés. Pour lui, l'individu se concentre davantage et passe dans ses priorités une situation qui est qualifiée affectivement.

Ces deux aspects (activation liée à la présence d'émotion et caractère inné de certaines émotions) se retrouvent également dans la théorie d'Izard (1991). Pour cet auteur, l'émotion est une expérience sensationnelle (sans limitation aux perceptions sensorielles) qui motive, organise et guide la perception, la pensée et l'action. Izard (1991) propose une liste d'émotions fondamentales qui seraient innées.

Dans une perspective purement darwinienne, Fredrickson (2001, 1998) propose, elle aussi, une liste d'émotions tout en poussant plus loin le raisonnement évolutionniste. La théorie de l'élargissement constructif des émotions positives qu'elle propose postule que cinq émotions positives (joie, intérêt, satisfaction, fierté, amour) partagent le fait d'ouvrir momentanément le répertoire des actions et de la pensée de l'individu, et ce, de façon à construire ses ressources personnelles, que ce soit physiquement, psychologiquement ou physiologiquement. Dans cette perspective, les émotions positives acquièrent un sens du point de vue de l'évolution puisqu'elles permettent aux espèces de parfaire leur adaptation à l'environnement.

Une dernière approche motivationnelle des émotions s'est attachée à tenter de conceptualiser le côté versatile de l'émotion. Pour la théorie de l'« antagonisme motivationnel » de Solomon et Corbit (1974), les émotions fonctionnent sur deux phases temporelles distinctes et directement inverses. Ces deux phases auraient des propriétés différentes, ce qui explique le côté changeant de l'émotion. C'est un raisonnement similaire que tient Apter (2007), pour qui les dimensions psychologiques qui sous-tendent le comportement humain sont basées sur des paires antagonistes susceptibles d'un revirement qu'il explicite dans son cadre théorique.

2.2.8 Catégorie conceptuelle curiosité

Si différentes théories de l'intérêt s'inspirent de la curiosité (Schiefele, 1991 ; Krapp, 2005 ; Sylvia, 2001), ces deux concepts ne se recouvrent pas totalement. Alors qu'il n'existe pas de consensus sur ce qu'est l'intérêt, toutes les théories qui font référence à la curiosité ne remettent pas en cause la proposition de Berlyne (1960) sur cette question qui reste encore une base solide et incontournable pour ceux qui veulent l'appréhender. Les travaux de Berlyne partent du constat qu'il existe de nombreuses activités humaines et animales qui ne semblent nécessiter aucune autre forme de récompense que celles liées à l'activité elle-même. Berlyne (1960) estime que tout ce qui concourt à augmenter le niveau d'activation/excitation peut avoir une incidence attentionnelle et d'orientation des réponses de l'organisme. Parmi les facteurs multiples susceptibles d'avoir un impact sur le niveau d'activation de l'organisme, Berlyne conceptualise différents éléments qu'il appelle des « variables collatives ». « (…) nous allons les appeler les variables collatives car, pour les évaluer, il est nécessaire d'examiner les similarités et les différences, les compatibilités et les incompatibilités entre les éléments, entre un stimulus présent et des stimuli qui ont été expérimentés précédemment (nouveauté et changement), entre un élément d'un *pattern* et les autres éléments qui l'accompagnent (complexité), entre différentes réponses activées simultanément (conflits), entre des stimuli et des expectations (surprises), ou entre des expectations excitées en même temps (incertitudes) » (Berlyne, 1960, p. 44, traduction libre).

Litman et Spielberger (2003) vont s'appuyer sur cette conception de la curiosité pour proposer une version plus différentielle, principalement axée sur la curiosité épistémique. Ces auteurs vont ainsi mettre au jour différentes dimensions de la curiosité épistémique, qui ne sont pas sans rappeler les différentes variables collatives.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

2.2.9 Catégorie conceptuelle recherche de contrôle

Cette catégorie conceptuelle, contrairement aux précédentes, ne repose pas entièrement sur une terminologie utilisée explicitement dans le cadre des théories motivationnelles. La notion de « contrôle » est, en effet, utilisée par de nombreuses théories (Rotter, 1966 ; Skinner, 1995 ; Pekrun, 2006 ; Pittman et Pittman, 1980 ; Weiner, 2005 ; Peterson, Maier et Seligman, 1993) mais dans deux perspectives différentes.

Le premier auteur qui a introduit cette notion dans le cadre du *locus* de contrôle (Rotter, 1966) estimait qu'il existe des expectations généralisées liées à la similarité des situations entre elles, et des expectations spécifiques aux situations. Le *locus* de contrôle est une expectation généralisée sur la relation qui unit « origine » et « effet » d'un événement. Certaines personnes vont avoir une tendance stable à percevoir l'origine des événements comme interne et d'autres comme externe. Cependant, nous voyons que deux idées fortes sont présentes dans le *locus* de contrôle : l'expectation et l'origine (ou *locus*). En fonction des modèles motivationnels, l'une, l'autre, voire les deux séparément peuvent être présentes.

Le modèle de Pekrun (2006) ou celui de Peterson, Maier et Seligman (1993) sont assez intéressants de ce point de vue, car les deux idées sont présentes en même temps.

Dans le modèle de Peterson, Maier et Seligman (1993), les auteurs parlent explicitement de cette distinction. « Pour Rotter (1966) le renforcement ne va pas automatiquement augmenter la force de la réponse qui le précède. Un individu va augmenter la probabilité d'une réponse en fonction de son degré d'attente que certaines réponses soient suivies par un renforcement dans le futur. Cette expectation a elle-même deux déterminants. Premièrement, les caractéristiques spécifiques de la réponse et du renforcement qui, ensemble, donnent corps à une expectation sur un futur lien entre les deux (…). Deuxièmement, les individus ont des croyances concernant le *locus* de la récompense. Certaines personnes croient que l'origine de la récompense est en eux (…) d'autres qu'elle est extérieure à eux. Ces deux termes définissent les extrêmes du *continuum* de *locus* de contrôle : interne *versus* externe. Toutes choses étant égales par ailleurs, les individus internes vont plus probablement formuler des expectations de renforcement qui suivent un comportement particulier que ceux qui sont externes. Mais Rotter (1975) a très clairement explicité que les choses ne se déroulent pas toujours ainsi. Plus précisément dans les situations où la structure causale est bien connue, ces différences s'avèrent inadaptées (…) la différence

est que le *locus* de contrôle est une croyance sur la nature des renforcements, c'est-à-dire sur les récompenses ou les punitions présentes dans le monde. Les attributions causales sont des jugements sur les causes des événements. Bien que liés, ce n'est pas la même chose. Un individu avec un *locus* de contrôle interne peut faire des attributions externes (…). Le même parallélisme peut être fait entre « attribution causale » et la notion d'« expectation » de Rotter (…) le *locus* de contrôle est simplement un des déterminants de l'expectation et cette dernière existe à un niveau différent de celui de l'attribution causale » (p. 144-146, traduction libre).

Le modèle de la résignation apprise de Peterson, Maier et Seligman (1993) repose sur cette perception de contrôle. Pour ce modèle, il faut clairement distinguer l'« expectation d'incontrôlabilité », qui a un impact direct sur la résignation apprise (principalement au travers de sa stabilité temporelle), de l'« internalité » (le *locus*), qui entretient une relation étroite avec l'estime de soi. Le modèle « attributionnel » de la motivation que propose Weiner (2005) va dans le même sens puisque le *locus* est là aussi en lien avec l'estime de soi. Mais Weiner va plus loin, car il estime que la contrôlabilité est une dimension importante pour comprendre certains motifs émotionnels comme la honte ou la culpabilité. L'expectation n'a pas à voir avec la contrôlabilité dans ce modèle mais avec la stabilité ; ce qui rejoint le modèle de la résignation apprise mais avec une terminologie différente et, encore une fois, tout l'intérêt qu'il y a à distinguer la recherche de contrôle, qui est un motif, de l'expectation de contrôle, qui reste une prédiction.

Dans le cadre du modèle intégratif présenté ici, quand le contrôle renvoie uniquement à l'internalité, il s'agit d'une recherche, c'est-à-dire d'un motif secondaire, car cette recherche explique la direction du comportement. Cette recherche de contrôle est d'ailleurs ce qui motive clairement l'individu pour Pittman et Pittman (1980), puisqu'ils montrent que lorsque l'individu perd le contrôle, il aurait tendance à formuler davantage d'attributions pour chercher, expliquer et éventuellement retrouver ce contrôle qu'il a perdu.

2.2.10 Catégorie conceptuelle intention

Pour Kuhl (1987), « Les individus n'agissent pas toujours en accord avec la hiérarchie de leurs tendances motivationnelles. Une personne ayant décidé d'arrêter de fumer peut ressentir un besoin impérieux de fumer plutôt que de mâcher un chewing-gum, mais elle peut décider de doper sa tendance à arrêter de fumer (mâcher un chewing-gum) au travers

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

d'un processus de contrôle de niveau super-ordinal qui va progressivement changer la force des deux tendances à l'action en compétition en faveur de celle qui a fait l'objet d'une acceptation intentionnelle » (p. 280-281, traduction libre). Pour Kuhl (1987), il convient donc de faire la distinction entre le concept d'« intention », qui est l'œuvre de la volonté, et les tendances purement motivationnelles. Cependant, dans les deux cas, il s'agit bien d'un motif qui va expliquer l'action, bien que l'intention soit considérée dans le modèle que propose Kuhl (1987) comme un processus plutôt que comme un simple état.

Les théories de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980) et du comportement planifié (Ajzen et Albarracin, 2007) explicitent elles aussi le processus de construction d'une intention.

Pour Ajzen et Fishbein (1980), avant d'agir, l'être humain considère les implications de ses actions et, en fonction de cela, décide ou non de s'engager dans l'action, d'où le nom de leur théorie. La théorie que proposent Ajzen et Albarracin (2007) est une extension de la précédente, qui estime pour sa part que différents motifs et expectations sont à l'origine des intentions de l'individu.

Pour ces deux théories, comme pour celle de Krapp (2005), l'intention est le fruit d'un processus rationnel. Cependant, pour Csikszentmihalyi, Abuhamdeb et Nakamura (2005), c'est avant tout parce que l'individu a vécu une première fois une expérience stimulante qu'il nourrit par la suite l'intention de la réitérer.

2.2.11 Catégorie conceptuelle trait de personnalité

Pour Scheffer et Heckhausen (2008), « les facteurs dispositionnels de la motivation sont présumés expliquer pourquoi certains individus exhibent des structures comportementales dans certaines situations contrairement à d'autres. En dehors des stimuli spécifiques à une situation, la motivation est ainsi attribuée à des traits stables qui sont ancrés dans la personnalité et qui sont discernables entre les individus au-delà des situations et même qui bénéficient, dans une certaine mesure, d'une stabilité temporelle » (p. 42, traduction libre).

Cette vision, en termes de dispositions stables, peut, bien entendu, faire référence aux besoins, instincts ou émotions qui sont développés par de nombreuses théories motivationnelles. Ce n'est cependant pas cette approche qui est privilégiée dans le cadre de cette catégorie conceptuelle, dans la mesure où elle est développée par ailleurs. Au-delà des besoins, instincts ou émotions, différentes théories motivationnelles proposent l'existence de « traits » de personnalité qu'elles appréhendent

de différentes manières. Il ne s'agit pas pour autant ici d'entrer dans la complexité des approches « personnologiques » en lien avec les différentes définitions qu'il est possible de donner d'un trait. Ce dernier est simplement conçu ici comme une disposition stable à même d'expliquer une approche « personnologique » de la motivation sans avoir à recourir aux notions de besoin, d'instinct ou d'émotion.

Une autre notion est également souvent évoquée lorsqu'il s'agit d'examiner la relation entre personnalité et motivation : l'intérêt. À ce niveau, la théorie d'Holland (1966, 1997) montre que les intérêts envers certaines professions sont des caractéristiques stables qui peuvent être assimilées à des traits de personnalités. La théorie PPIK (*intelligence-as-Process*, *Personnality*, *Interests*, *Knowledge*) d'Ackerman (1997) va plus loin car elle intègre non seulement l'intérêt, mais aussi une dimension « personnologique » sous forme de traits de personnalité.

La théorie de Miner (1993) part du principe que, dans les organisations, les individus ont des rôles à tenir. Ces derniers sont plus ou moins bien tenus par les individus, ce qui explique en partie l'efficacité d'une organisation. Miner propose donc une théorie motivationnelle des rôles s'appuyant sur ce qu'il définit comme des désirs individuels. Les individus sont différents au niveau de leur désir d'assumer certains rôles, il est donc important pour Miner de connaître la personnalité des individus afin de savoir si elle est en adéquation avec une organisation donnée.

La théorie du revirement d'Apter (2007) intègre elle aussi une conception relativement originale de la relation que peuvent entretenir motivation et personnalité. Pour lui, il existe un certain nombre de dimensions fondamentales qui sous-tendent le fonctionnement humain. Ces dimensions ont comme caractéristiques de pouvoir se combiner et surtout d'être bipolaires. La personnalité des individus serait liée à la tendance qu'ils auraient à rester plus souvent sur une combinaison de ces pôles plutôt que sur une autre. La théorie du revirement permet non seulement de décrire ces pôles mais aussi d'en expliquer la dynamique.

2.2.12 Catégorie conceptuelle motifs originaux

L'ensemble conceptuel des motifs secondaires est celui qui contient le plus de catégories parmi les sept qui sont présentés dans le cadre de ce modèle. Pourtant, malgré cette profusion, il existe des théories motivationnelles dont les concepts théoriques ne « rentrent » dans aucune catégorie conceptuelle, ni aucun ensemble conceptuel. Cette

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

ultime catégorie est donc celle des motifs qui ont en commun d'être à la fois singuliers mais aussi d'être utilisés dans le cadre de théories qui ne proposent pas d'autres concepts à même d'être intégrés dans un autre ensemble du modèle intégratif. Ce n'est pas une catégorie « fourre-tout » car ces concepts théoriques singuliers ont la particularité d'entrer malgré tout dans le cadre de la définition donnée pour délimiter les motifs secondaires.

Ces quelques théories, bien que singulières, n'en sont pas moins importantes. La théorie de Hebb (1955) est même d'une importance capitale, car elle a permis d'expliquer un phénomène inexplicable pour la théorie dominante de son époque. En effet, les travaux de Hull (1943) avaient fourni aux hypothèses béhavioristes une théorie solide permettant d'expliciter l'ensemble des phénomènes motivationnels. Pour rappel, la théorie de Hull repose sur une explication homéostatique créée par des besoins qui génèrent les tensions internes : le sujet est motivé par la présence de tensions et n'aspire, en quelque sorte, qu'à les éliminer. Ce principe est remis en cause par l'expérience de Bexton *et al.* (1954) qui montrent que les individus ne supportent pas de séjourner trop longtemps dans un caisson d'isolation sensorielle au risque de connaître des perturbations sensitives importantes. Autrement dit, le cerveau a besoin d'un niveau minimum de stimulations perceptives pour fonctionner. Pour Hebb (1955), les organismes supérieurs ne sont pas à la recherche d'une réduction des tensions comme le postule la théorie du *drive*, mais d'un optimum d'activation.

En plus de la théorie de Hebb (1955), cinq autres théories proposent des motifs originaux pour expliquer la motivation au travail (Herzberg, 1971), la formation des adultes (Carré, 2001) ou pour expliquer des phénomènes d'une portée plus générale (Lieury *et al.*, 1996 ; Brehm, 1966).

3. Ensemble conceptuel prédiction

Les premières recherches, englobées maintenant dans le champ pléthorique de la motivation, se sont attachées à proposer des listes d'instincts ou de besoins permettant de comprendre pourquoi un individu adopte tel comportement ou réalise telle activité. Cependant, au-delà de cette explicitation du motif de l'action, il est apparu, dès les années trente dans les travaux de Tolman (1932), que pour comprendre la motivation d'un animal, il fallait également prendre en compte en quelque sorte sa

« vision de l'avenir ». Par exemple, il ne suffit pas de mettre une récompense (un motif) au bout d'un labyrinthe pour qu'un animal cherche à l'atteindre, il est préalablement essentiel qu'il sache que cette récompense est là. Cette distinction entre le motif et l'anticipation de la présence du motif a été démontrée de façon magistrale dans l'expérience de Blodgett (1929).

EXEMPLE

Cette étude sur l'apprentissage incident montre que si, dans un premier temps, un rat est placé dans un labyrinthe sans récompense, ses performances se révèlent, en termes d'erreurs de parcours, moins bonnes que celles d'un autre animal placé dans les mêmes conditions mais récompensé. Cependant, si dans un second temps une récompense est placée dans le même labyrinthe, il apparaît que ses performances augmentent beaucoup plus vite que celles d'un animal qui n'aurait pas profité de ce premier temps sans récompense. Autrement dit, lorsqu'un animal est placé dans un labyrinthe sans pour autant être « incité » à en apprendre le parcours, l'apprentissage s'opère malgré tout, c'est un apprentissage incident ou latent. L'anticipation d'une récompense en début de parcours modifie les performances observées et montre que, sans la valeur incitative de la récompense, il est impossible d'observer un certain niveau de performance.

Cette prise en compte de l'« avenir » rejoint les travaux sur le niveau d'aspiration effectués cette fois chez l'homme. Dans ce type de recherche, l'individu doit accomplir une activité (par exemple lancer des fléchettes sur une cible) qui nécessite une certaine adresse de sa part et peut donc, potentiellement, entraîner un échec si d'aventure il ne parvient pas au niveau requis pour réussir. Le niveau d'aspiration ne peut se construire que si l'individu a plusieurs essais puisque c'est l'individu lui-même qui se fixe l'objectif (nombre de fléchettes qui doivent toucher le centre de la cible par exemple) qu'il veut égaler ou dépasser. La perception d'une réussite ou d'un échec dépend de l'objectif que l'individu s'efforce d'atteindre. L'échec survient s'il se trouve en deçà du niveau d'accomplissement qu'il s'est fixé.

Pour Lewin, Dembo, Festinger et Sears (1944), l'objectif que se fixe l'individu dépend de ses résultats (score) antérieurs. Généralement, le niveau d'aspiration décroît lorsque l'individu échoue et augmente lorsqu'il réussit. Le modèle qu'ils proposent repose, de ce fait, en partie sur la probabilité subjective du succès ou de l'échec.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Les conceptualisations de Tolman (1932) et de Lewin, Dembo, Festinger et Sears (1944) partagent l'idée que la « présence » d'un « certain » avenir est à même de motiver l'homme comme l'animal. Même si la nature de cette présence peut être concrétisée au travers de l'utilisation d'une terminologie relativement étendue, ce fut la notion de « but » qui la caractérisa à l'origine, au travers des travaux de Tolman (1925) sur la recherche de l'objectif (*goal seeking*). Le but a en effet la particularité d'être une projection dans l'avenir. Il faut cependant remarquer qu'un but peut être considéré sous deux facettes qui peuvent être dissociées : l'anticipation d'un état final (qui peut être considéré comme un motif) et l'anticipation de la réalisation de cet état final (la prédiction). C'est précisément sur ce deuxième aspect que porte la probabilité subjective de l'échec ou du succès introduite dans le modèle de Lewin, Dembo, Festinger et Sears (1944). Par la suite, c'est le terme d'« expectation » qui va s'imposer et être utilisé dans de très nombreux modèles motivationnels.

En plus du but, l'expectation entretient également des relations étroites avec un autre motif : la valeur. Ces deux termes vont très tôt être associés pour caractériser les théories dites de l'« expectation-valeur ». Ces modèles motivationnels peuvent être abordés sous au moins deux perspectives comme nous le verrons plus loin.

Un troisième concept est également associé à l'expectation : celui de contrôle, bien que moins fréquemment. Cet intérêt pour l'expectation de contrôle paraît prendre son point de départ dans les travaux de Rotter (1966) et s'être développé par la suite notamment sous l'impulsion de la résignation apprise (Peterson, Maier et Seligman, 1993).

Enfin, deux modèles plus récents (Oettingen et Hagenah, 2005 ; Scheier et Carver, 1985) mettent en évidence l'impact et le rôle de l'imaginaire dans le cadre de la prédiction.

3.1 Catégorie conceptuelle relation expectation-valeur

Historiquement, la première théorie de l'expectation-valeur est issue des travaux de Lewin, Dembo, Festinger et Sears (1944), qui ont modélisé ensemble l'impact que pouvait avoir l'expectation (les auteurs parlent de probabilité) sur la valeur de la réussite ou de l'échec. Pour ces auteurs, la valence positive du succès augmente en fonction de l'augmentation du niveau de difficulté, et ce jusqu'à une limite supérieure au-delà de laquelle l'individu estime que la réussite est totalement hors

de sa portée. À l'inverse, la valence négative de l'échec est inversement proportionnelle à la difficulté de l'activité. Cette relation entre expectation-valeur de l'échec et de la réussite se retrouve également dans le modèle d'Atkinson (1964).

Le concept d'instrumentalité introduit par Peak (1955) étend cette relation entre probabilité et valeur. Cependant, c'est sans conteste la modélisation qu'en propose Vroom (1964) qui permet le mieux d'expliciter ces différentes formes de probabilités. Pour lui, l'expectation fait exclusivement référence à la probabilité qu'un niveau d'effort donné produise un certain niveau de performance. Il emploie, tout comme Peak (1955) avant lui, le terme d'« instrumentalité » pour qualifier une expectation de « second niveau » qui permet d'établir la probabilité qu'un niveau de performance produise un résultat donné. Par exemple, l'étudiant en première année de médecine peut croire que s'il travaille deux fois plus (effort) il augmentera sa performance aux examens de 20 % (expectation). Il peut croire par ailleurs que cette performance supérieure aura un impact sur la probabilité d'être reçu (instrumentalité) en deuxième année (résultat).

3.2 Catégorie conceptuelle distinction expectation-valeur

La deuxième génération des modèles de l'expectation-valeur ne s'est plus intéressée à l'impact de la probabilité de la réussite ou de l'échec sur la valeur du résultat. Ces théories, de loin les plus abondantes actuellement, ont considéré ces deux notions séparément, laissant pour certaines totalement de côté la valeur, pour ne plus s'intéresser qu'à l'expectation.

De nombreuses théories ont conservé cette relation étroite que l'expectation entretient avec la probabilité qu'un résultat se produise, mais sans considérer uniquement l'impact sur la valeur (Eccles, 2005 ; Battle, 1966 ; Vroom, 1964 ; Staw, 1981 ; Ellis et Knaus, 1977 ; Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2004 ; Norem et Cantor, 1986*b* ; Jones et Berglas, 1978). Il importe de noter que nombre d'entre elles se sont évertuées à proposer des conceptions de la valeur relativement riches et originales (Eccles, 2005 ; Battle, 1966) qui les ont conduites, dans certains cas, à ne plus utiliser explicitement le terme de « valeurs » ou à le remplacer par de très nombreux motifs (Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2004).

D'autres théories se sont attachées à préciser l'objet de cette prédiction. Ajzen et Albarracin (2007) distinguent les expectations de

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

résultats, celles des comportements des référents importants et celles liées à la présence de facteurs facilitants.

Heckhausen et Heckhausen (2008) distinguent les expectations « situation-résultat », « action-résultat » et « résultat-conséquence ». La conception de Bolles (1972) est, dans ce panorama, relativement originale puisqu'elle propose que le béhaviorisme repose sur différentes formes d'expectation entre le stimulus, la réponse et la conséquence de cette réponse.

Certains modèles se sont interrogés sur la nature même de cette notion de probabilité en relation avec l'expectation. De nombreux auteurs ont estimé, dans la mesure où le futur ne peut être présent, que toute forme de projection d'une réalisation à venir n'était, en dernière analyse, qu'une croyance. La formulation la plus célèbre à ce niveau est sans doute celle introduite par Bandura (2003) à propos de l'efficacité personnelle, qu'il définit comme une « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Ce concept est maintenant utilisé dans de très nombreuses théories motivationnelles (Locke et Latham, 2002 ; Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2004).

Le modèle de Ford (1992) repose sur différentes formes de croyances : les croyances d'agentivité personnelle, les croyances de capacité et les croyances contextuelles. Ensemble, toutes ces croyances permettent à l'individu de savoir s'il est réellement en mesure d'avoir une influence sur l'environnement.

Feather (1992) part du principe que si les actions étaient seulement déterminées par la valence des événements et des résultats, les individus chercheraient uniquement la plus attractive des alternatives d'une situation, ce qui n'est pas le cas. Pour lui, les actions sont donc contraintes par les croyances entre ce qui est possible et ce qui n'est pas possible.

Enfin, il reste quelques conceptions qui utilisent de façon originale cette notion d'« expectation », cette fois plus comme un synonyme de l'attente. Berlyne (1960) par exemple estime que deux des variables collatives qu'il utilise dans le cadre de la curiosité, la surprise et l'incertitude, sont fonction des expectations de l'individu. C'est aussi cette notion d'attente qui est au cœur du modèle de Gollwitzer (1999). Cet auteur croit que l'expectation doit être particulièrement claire dans l'esprit de l'individu sur le « quand », le « comment » et le « où » il doit réaliser un comportement. Il montre expérimentalement que la clarification de l'avenir sur ces trois points facilite significativement le passage à l'action.

3.3 Catégorie conceptuelle expectation de contrôle

Comme nous avons pu le voir précédemment, il paraît nécessaire de distinguer deux perspectives dans le cadre de la notion de contrôle introduite par les théories motivationnelles. Lorsque la recherche de contrôle est une fin en soi, il s'agit d'un motif qui a été détaillé plus haut. La deuxième perspective, historiquement la première, est liée à l'expectation : concept utilisé par Rotter (1966) dans le cadre du *locus* de contrôle.

Pour Rotter (1966), le *locus* de contrôle est une expectation généralisée. Autrement dit, il s'agit d'une caractéristique stable de l'individu dans sa façon d'appréhender les situations indépendamment de leurs spécificités. Pour Rotter, c'est dans des situations nouvelles ou ambiguës que le poids des expectations généralisées est le plus important. Pour cet auteur, le comportement dans une situation psychologique spécifique est fonction : de l'expectation (définie comme une probabilité) que ce comportement puisse mener à un renforcement dans cette situation, et de la valeur de ce renforcement. Si l'individu a un *locus* de contrôle interne, il estimera que le contrôle de l'environnement est plutôt lié à son action.

Pour la théorie de la résignation apprise (Peterson, Maier et Seligman, 1993), l'expectation de contrôle est une des pierres angulaires sur laquelle reposent tous les comportements. Les recherches dans ce domaine montrent que si l'homme (ou l'animal) « expecte » qu'il n'est pas en mesure de contrôler l'environnement, alors il cesse d'agir, autrement dit il se résigne. Cependant, contrairement à Rotter (1966), Peterson, Maier et Seligman (1993) proposent de distinguer « attribution » et « expectation ». La théorie qu'ils proposent distingue trois grandes catégories bipolaires d'attribution : l'internalité, la stabilité et la globalité. Or, pour eux, ce n'est pas l'internalité qui permet à l'individu de prédire qu'il n'est pas en mesure de contrôler son environnement, mais la stabilité.

Cette distinction entre « attribution » et « expectation » se retrouve également dans le modèle de Pekrun (2006) sur les émotions d'accomplissement. Pour cet auteur, l'expectation de contrôle est à distinguer de l'attribution de contrôle, ces deux formes donnant lieu à des émotions très différentes et en fonction du résultat attendu.

Skinner (1995), pour sa part, estime que l'expectation de résultat est assujettie aux croyances de contrôle. Elle se réfère à Brim (1976) pour dire que le sens du contrôle personnel est en fait un système de

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

croyances. Cette croyance de contrôle spécifie dans quelle mesure le *self* peut produire des événements désirés ou prévenir des événements non désirés.

3.4 Catégorie conceptuelle prédiction imaginaire

Cette dernière catégorie conceptuelle repose sur deux théories qui ont en commun de s'intéresser à cette part d'intangible qui peut accompagner toute prédiction. En effet, les théories de l'expectation, qui se sont essentiellement appuyées sur la probabilité comme vecteur d'une estimation de l'avenir, se sont davantage attachées à la définition de règles presque mathématiques (en termes de fréquence d'apparition d'un événement passé) comme principal outil de prédiction (par exemple Lewin, Dembo, Festinger et Sears, 1944 ou encore Vroom, 1964).

D'autres théories centrées sur la prédiction, sans réfuter la place centrale qu'occupe la probabilité, se sont davantage attachées à comprendre la part de croyance (Bandura, 2003 ou Skinner, 1995 par exemple) qu'elle véhicule intrinsèquement. Pour ces théories, avant d'être une probabilité, le résultat est en quelque sorte une profession de foi en un avenir plus ou moins certain. On trouve cet aspect au cœur de la théorie de l'optimisme dispositionnel proposée par Scheier et Carver (1985). Pour eux, les personnes optimistes le sont en général, et quelles que soient les situations. Autrement dit, ces individus vont, parmi toutes les conséquences de l'avenir, imaginer avant tout celles qui leur sont favorables, et ce, indépendamment des probabilités objectives de la situation.

La théorie que propose Oettingen (1996 ; Oettingen et Hagenah, 2005) va encore plus loin puisqu'elle va jusqu'à rejoindre le sens que donnent les œuvres littéraires au terme « anticipation », en imaginant un avenir peuplé d'idées plus ou moins réalistes. Pour comprendre sa théorie, il est nécessaire dans un premier temps de distinguer l'expectation de l'anticipation fantaisiste (*free fantasy*). Dans les deux cas, la pensée envisage un futur mais de deux manières radicalement différentes. Pour Oettingen, les expectations sont des jugements, des croyances sur la tournure que peuvent prendre les événements ou les comportements dans le futur. Elles sont basées sur l'expérience passée ainsi que sur l'histoire des performances de l'individu. En revanche, les anticipations fantaisistes sont des pensées et des images de futurs événements ou de comportements qui surgissent dans l'esprit d'une personne indépendamment de leur probabilité réelle d'apparition. Différentes expériences (Oettingen *et al.*, 2001) montrent que ces aspects futuristes sont complémentaires. L'anticipation fantaisiste joue un rôle essentiel dans la désirabilité de

l'individu envers le futur et nourrit son imaginaire, ce qui le conduit à envisager plus de possibilités et donc à faire plus de plans (comme nous le verrons par la suite les stratégies sont une étape essentielle sur la longue route qui mène à la performance). Cependant, l'anticipation fantaisiste doit en quelque sorte être bridée par l'expectation de résultat, sans quoi l'individu se lance dans des entreprises irréalistes qui ne peuvent aboutir.

4. Ensemble conceptuel prise de décision

Jusqu'au début des années quatre-vingt, pour les modèles motivationnels, la décision de l'individu était au mieux une variable dépendante. Par exemple, le modèle d'Atkinson (1957) permet de déterminer les préférences des individus pour tel ou tel choix dans le cadre des comportements de prise de risque (*risk taking behavior*). Pour ce modèle comme pour beaucoup d'autres, il n'existe pas de processus spécifique à la prise de décision en dehors des déterminants motivationnels. Atkinson (1957) estime d'ailleurs que l'un des deux enjeux majeurs de la motivation est sa capacité à « rendre compte de la sélection d'une action par l'individu parmi toutes les alternatives possibles » (p. 359, traduction libre).

Les travaux d'Edwards (1954, 1962) plus directement sur la prise de décision semblent indiquer que les modèles computationnels, à l'image de celui qu'Atkinson utilisait en psychologie, reposent sur des postulats de départ relativement similaires à ceux employés par les mathématiques décisionnelles portant là aussi sur les comportements de prise de risque (*risk taking behavior*) mais en économie. Pour Edwards (1954), l'homme économique, celui sur lequel se basent toutes les théories de la décision, a trois propriétés : il est totalement informé, il est infiniment sensible et il est rationnel.

De ces trois propriétés, la rationalité est, pour Edwards, la plus cruciale. Elle signifie deux choses. L'individu peut ordonner du plus grand au plus petit (*weak ordering*) les états qu'il est capable d'obtenir et il fait ses choix de façon à maximiser quelque chose. En fonction de la première règle, si l'homme économique préfère A à B et B à C, alors cela implique qu'il préfère A à C, comme le veut la transitivité mathématique. En fonction de la deuxième règle, la chose que l'homme économique cherche à maximiser est l'utilité espérée (Bernoulli, 1738/1971). C'est en cela qu'il est possible de dire que l'homme économique cherche toujours à choisir la meilleure alternative qui se présente à lui.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Une des pierres angulaires de cette conception est donc cette notion d'utilité. C'est précisément à ce niveau que se rejoignent les modèles économiques et psychologiques. Pour Edwards (1954), « chaque objet ou action peut être considéré du point de vue de ses propriétés de plaisir ou de douleur. Ces propriétés sont appelées « utilités » de l'objet, le plaisir étant considéré comme une utilité positive et la douleur comme une utilité négative » (p. 382, traduction libre). L'utilité est donc basée sur l'hédonisme, qui est une conception philosophique du comportement humain introduite selon Weiner (1992) par le philosophe Jeremy Bentham (1779-1848). Pour Weiner (1992), « un axiome de quasiment toutes les théories de la motivation est que l'organisme cherche à augmenter son plaisir et à diminuer sa douleur » (p. 356, traduction libre).

Le concept d'« utilité espérée » introduit par Bernoulli (1738/1971) peut donc presque être considéré, de ce point de vue, comme une théorie de la motivation, puisqu'il permet de calculer la valeur effective d'un bien pour un individu donné de façon à en inférer la décision qu'il va prendre. La théorie d'Atkinson ne fait pas autre chose, lorsqu'elle cherche à déterminer la tendance au succès qui doit être soustraite de la tendance à l'échec pour obtenir une tendance résultante qui serait à même de pronostiquer la décision d'un individu donné.

Quelle que soit la formule considérée, celle-ci présuppose qu'il existe un certain nombre de facteurs qui, seuls ou en combinaison avec d'autres, sont en mesure de déterminer le choix avant que celui-ci ne soit effectif. À ce niveau, le rationalisme de l'homme économique rejoint le déterminisme psychologique. Cependant, l'un comme l'autre posent d'innombrables difficultés qu'il n'est actuellement plus possible d'ignorer et qui ensemble plaident pour l'intégration d'une dimension décisionnelle dans tout modèle motivationnel.

L'une de ces difficultés est liée à la notion de responsabilité, qui est notamment abordée dans la théorie motivationnelle des émotions de Weiner (2006). Le déterminisme est en effet contradictoire avec le libre arbitre (*free will* pour les Anglo-Saxons), qui est une condition indispensable et nécessaire pour juger de la responsabilité d'un individu d'un point de vue légal (ce qui rejoint la métaphore de l'« homme comme juge » utilisée par Weiner).

Gomes (2007) permet d'expliciter clairement pourquoi, d'un point de vue déterministe, toute décision est chimérique. « C'est une illusion de penser que ce que la personne veut dépend de sa décision, car même si cela découle effectivement d'une décision particulière, la décision elle-même est déterminée par des événements antérieurs, pas par une

décision précédente. Il n'y a rien que la personne puisse faire pour changer le cours des événements, et ceci inclut ses propres actions. En ce qui concerne les actions passées, il est faux de croire qu'une personne aurait pu faire autrement si elle en avait décidé ainsi. Tout ce que la personne fait est déterminé par sa nature ou par les circonstances au moment de l'action, qui ne sont ni l'une ni l'autre déterminées par la personne elle-même en dernière analyse » (Gomes, 2007, p. 222, traduction libre).

Le déterminisme, qui est une conception philosophique sur laquelle s'appuient de nombreuses théories psychologiques de la motivation, ne laisse donc aucune place à l'exercice d'une volonté quelconque. De plus, puisque l'être humain ne peut être à l'origine de son action, on ne peut le considérer comme l'agent de son propre comportement, ce contre quoi Bandura (2009) s'inscrit en faux. En effet, le déterminisme est compatible avec une vision purement computationnelle du comportement humain contre laquelle il s'élève : « Comme nous l'avons déjà affirmé, l'être humain n'est pas simplement l'hôte et le spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements du monde extérieur. Il est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience. Les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie » (Bandura, 2009, p. 20).

Cette charge de Bandura contre cette incarnation déterministe du traitement de l'information n'est pas étrangère à celle de Kuhl (1987) sur la nécessité de réintroduire la notion de volonté comme « cause » de l'action humaine. Pour le déterminisme, si l'individu ne peut influer sur le cours des événements, il n'y a pas de raison de s'encombrer d'un concept qui justement explique la nature de cette inflexion. La volonté, dans une abstraction déterministe, contient une contradiction interne (car elle est elle-même déterminée) qui justifie à elle seule son exclusion. Cette dernière peut être résumée par la question suivante : puisque la volonté est elle-même déterminée, qu'est-ce qui détermine cette volonté ? La proposition d'un homuncule contrôlant le comportement a été avancée par les tenants du déterminisme pour montrer toute l'ineptie de ce principe, comme nous avons pu le voir plus haut (principe d'une régression infinie sur le contrôle d'un homuncule par un autre homuncule). Pour Kuhl (1987), les psychologues de la motivation n'ont fait que fuir ce problème en adoptant une théorie à un niveau qui ne tient compte que de la force de la motivation et de l'expectation de réussite. Pour lui, il est nécessaire maintenant d'avoir une théorie à deux niveaux.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

La réintroduction de la volition comme complément indispensable de la motivation marque donc sans aucun doute un tournant considérable dans cette longue histoire qu'entretient le déterministe avec la psychologie de la motivation (Heckhausen, 1986 ; Heckhausen et Heckhausen, 2008 ; Kuhl, 1987).

Les théories volitionnelles au lieu de fuir la prise de décision l'intègrent en tant que variable explicative. Le modèle de l'implémentation des intentions (Gollwitzer, 1999 ; Gollwitzer et Sheera, 2006) montre comment en agissant spécifiquement sur les intentions de l'individu il est, par exemple, possible d'agir significativement sur les décisions individuelles, et ce, en conjonction avec la motivation sous-jacente.

Les problèmes que pose la conception rationnelle de la décision humaine ne sont pas très éloignés de ceux du déterminisme. La principale remise en cause dans ce domaine vient des travaux et modélisations mathématiques proposés par Kahneman et Tversky (1979, 1984 ; Tversky et Kahneman, 1986, 1991, 1992), qui ont mis en évidence la présence d'inconsistances dans des choix par ailleurs totalement équivalents. Ces auteurs montrent, à partir d'expériences simples, que les individus présentent une aversion plus forte du risque par rapport à l'attirance qu'ils éprouvent envers les gains potentiels, ce qui remet en cause les modèles purement mathématiques qui s'appuyaient jusque-là sur l'utilité espérée (Bernoulli, 1738/1971).

Ils vont plus loin car ils démontrent que les quatre règles essentielles sur lesquelles sont fondées toutes les modélisations mathématiques de la prise de décision (dont la transitivité, que nous avons évoquée plus haut) sont systématiquement mises en défaut par des résultats expérimentaux (Tversky et Kahneman, 1986). Ils plaident donc pour l'introduction de considérations d'ordre psychologique qui ont à la fois l'avantage et l'inconvénient de rendre plus fiables et infiniment plus complexes les modélisations mathématiques sur la prise de décision.

Émergent donc actuellement des travaux psychologiques qui concernent spécifiquement la prise de décision et qui devront, dans un avenir plus ou moins proche, être intégrés dans ceux de la motivation. Les travaux d'Iyengar et Lepper (2000) ouvrent déjà la voie en soulignant certaines limites théoriques. Ces auteurs montrent, à partir d'une expérience en situation réelle située dans un magasin, que les individus sont davantage attirés par un présentoir qui expose une large gamme de produits, mais qu'ils vont plus facilement acheter dans ceux qui présentent le moins de choix.

Les résultats de Botti et Iyengar (2004) semblent aller à l'encontre de ceux prédits par la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

(2002), puisque ces auteurs montrent que lorsque les alternatives sont toutes jugées décevantes, les individus qui choisissent jugent leur choix significativement moins satisfaisant que ceux qui n'ont pas eu de choix à faire. Le choix n'a donc pas toujours comme impact d'augmenter la motivation de l'individu comme le sous-entend la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002). Cependant, si le besoin est défini en termes de satisfaction (comme nous avons pu le voir plus haut), un choix qui n'apporte aucune satisfaction ne peut renforcer les besoins primaires. Il est donc cohérent, dans le cadre théorique qu'ont proposé Deci et Ryan en 2002, qu'un choix qui ne procure aucune satisfaction ne favorise ni l'intérêt, ni le plaisir, ni plus généralement la motivation intrinsèque.

4.1 Catégorie conceptuelle engagement

L'une des premières perspectives majeures, dans ce qu'il est possible aujourd'hui d'appeler l'engagement, est issue des travaux de Lewin (1947*a*, encore lui !) sur le problème de la résistance au changement. Il s'agissait à cette époque, avant tout, de faire en sorte que l'individu prenne une décision ; de préférence celle qui était attendue de lui sans, bien entendu, qu'il ait l'impression qu'elle lui ait été extorquée. Dans l'une de ses études, Lewin (1947*b*) montre que le simple fait d'impliquer des ménagères dans une discussion collective, pour les inciter peu à peu à prendre la décision de modifier leur consommation, est plus efficace à long terme que d'autres dispositifs purement motivationnels. Comme l'explique Lewin, « la motivation à elle seule, cependant, n'est pas suffisante pour conduire au changement. Ce dernier présuppose un lien entre motivation et action. Ce lien se situe au niveau de la décision, mais il n'est fourni ni par la lecture ni même par la discussion. Il semble être lié au fait, au moins en partie, que le processus de décision, qui ne prend que quelques minutes, soit capable d'affecter la conduite pour les mois à venir. La décision relie la motivation et l'action et, dans le même temps, semble avoir un effet de "gel cognitif", partiellement dû à la tendance individuelle de "maintenir coûte que coûte sa décision" et partiellement à l'effet d'"engagement envers le groupe" » (1947*b*, p. 37, traduction libre).

Les travaux de Joule et Beauvois (1998) sur la soumission librement consentie partent des travaux de Lewin sur cette notion d'engagement dans l'action. Ces auteurs rapportent différentes procédures d'engagement qui, comme dans les expériences de Lewin, provoquent une décision individuelle qui induit un effet de gel cognitif, tout en préservant « l'illusion » de liberté dont croit jouir l'individu.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Cet effet du gel cognitif, et donc de l'engagement, s'explique par le fait que le type de délibération n'est pas le même selon les différentes phases de l'action pour le modèle de Heckhausen (1986 ; Heckhausen et Gollwitzer, 1987 ; Achtziger et Gollwitzer, 2008). Heckhausen fait la différence entre la phase prédécisionnelle, durant laquelle l'individu délibère sur les différentes motivations qui le poussent à agir, et des phases post-décisionnelles où la réflexion de l'individu n'est plus de savoir pourquoi il agit mais comment faire. Autrement dit, une fois que l'individu a pris la décision de s'engager dans l'action, il ne remet plus en cause la motivation qui l'a conduit dans l'action. Il est engagé.

C'est ce même phénomène qui explique l'élan d'achat (*Shopping momentum*), théorie proposée par Dhar, Huber et Khan (2007). Les auteurs montrent que l'effet entraînant d'un premier achat sur un deuxième s'explique par la différence entre pensées délibératives (*deliberative mind-set*) et pensées d'implémentation (*implementation mind-set*) telles que les propose la théorie des phases de l'action (Heckhausen, 1986).

Le modèle des phases de l'action d'Heckhausen (1986) va plus loin puisqu'il postule l'existence d'une phase post-actionnelle durant laquelle l'individu doit désactiver l'action en cours. Ce problème de la désactivation de l'action est au centre de la théorie de l'enlisement de l'engagement où les individus ont tendance à être enferrés par le déroulement de l'action, misant encore davantage après une ou plusieurs mauvaises décisions. Pour Staw (1981), si ce phénomène est lié à la présence d'une multitude de facteurs, l'un des plus importants reste l'évitement d'une dissonance cognitive (Festinger, 1957). Moins l'individu a envie de reconnaître que les ressources qu'il a investies l'ont été en pure perte, plus il est enclin à continuer d'allouer des ressources supplémentaires dans le processus infernal qu'il a lui-même mis en place.

C'est aussi sur ce versant de la prolongation et de la persistance de l'action, ou plutôt de l'activité, que se positionne la notion d'« engagement » dans le monde du travail. Les modèles font à ce niveau la différence entre plusieurs formes d'engagement qui n'ont pas toutes le même impact sur la persistance dans un emploi donné comme l'expliquent les modèles proposés par Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974) ou Meyer et Allen (1991).

4.2 Catégorie conceptuelle décision

Le principe de la décision, bien que rarement explicité dans les modèles motivationnels, semble être basé sur une évaluation de coûts et de bénéfices qui peuvent prendre de multiples formes. C'est, par exemple, sur

cette base que reposent pour certains auteurs l'altruisme (Piliavin *et al.*, 1981) ou les décisions d'achat (Taylor, 1974). Cette évaluation peut être appréhendée comme un calcul, ce qui suppose que l'homme soit un être rationnel. L'enjeu dans ce cas est de comprendre cette rationalité, ce qui revient à découvrir les règles sur lesquelles s'appuie le raisonnement humain.

Une avancée majeure a été effectuée par Bernoulli (1738/1971) dans le domaine des comportements à risque portant sur des paris, quand il a démontré que le raisonnement du joueur ne reposait pas sur l'espérance mathématique. En effet, l'individu a tendance à se montrer moins gourmand que ce que prédit l'espérance mathématique. Bernoulli (1738/1971) a donc eu l'idée d'introduire une nuance entre deux formes de valeurs. « La détermination de la valeur d'un article ne sera pas fondée sur son prix, mais sur l'utilité qu'il procure. Le prix d'un article ne dépend que de l'objet lui-même ; il est le même pour toute personne ; en revanche l'utilité dépend des conditions particulières où se trouve la personne qui a la charge de l'évaluation. Ainsi, il n'est pas douteux que le gain de mille ducats soit plus important pour un homme pauvre que pour un riche, bien que le montant soit le même pour l'un et pour l'autre » (Bernoulli, 1738/1971, p. 6). Cette nuance subtile entre deux formes de valeur permettra à Bernoulli (1738/1971) de proposer un raisonnement purement mathématique qui servira de base aux théories décisionnelles en économie jusqu'au XX^{e} siècle.

Cependant, ce raisonnement repose entièrement sur le présupposé que l'homme est un être rationnel. Différentes expériences en économie expérimentale montrent actuellement les limites d'un tel raisonnement. La confrontation des modélisations mathématiques et des faits expérimentaux indique de façon indubitable que l'homme n'est pas d'une cohérence à toute épreuve. Dans l'expérience de McNeil *et al.* (1982, cité par Tversky et Kahneman, 1986) par exemple, si un problème médical est présenté en termes de chances de survie ou de taux de mortalité, le choix d'un traitement médical change alors que les proportions de survie et de mortalité restent les mêmes dans les deux énoncés. De plus, McNeil *et al.* (1982) ont testé ces problèmes auprès de physiciens et d'étudiants spécialisés en statistiques économiques et obtiennent les mêmes distorsions.

L'ensemble de ces considérations permet donc d'affirmer que l'étape des coûts et bénéfices, qui reste cependant la référence en matière de prise de décision, n'est pas une simple formalité d'un point de vue psychologique. Autrement dit, la détermination de la motivation la plus forte ne conduit pas toujours l'individu à faire le choix qu'on est en droit

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

d'attendre de lui. Certains mécanismes psychologiques spécifiques à la décision doivent être pris en compte. C'est exactement ce qui se passe dans la procrastination (Ellis et Knaus, 1977 ; Knaus, 2000). Seule une explicitation des mécanismes psychologiques permet de comprendre pourquoi un individu retarde indéfiniment sa décision alors que tout l'incite à en prendre une.

À l'inverse, ce sont aussi des facteurs psychologiques qui vont permettre de comprendre comment la faciliter. Gollwitzer (1999 ; Gollwitzer et Sheera, 2006) propose à cette fin un modèle qui explique comment il est possible d'aider la prise de décision en implémentant des intentions.

Pour lui, lorsque l'individu choisit de poursuivre un objectif, il n'est pas certain pour autant d'atteindre le résultat qu'il souhaite. Pour cela, il doit franchir différentes étapes qui nécessitent la prise en compte d'éléments complexes. En fonction de la situation, il doit déterminer le comportement le plus approprié et aussi « quand » et « comment » il doit adopter ce comportement pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Dans de très nombreux cas, même si l'individu est très motivé pour agir, il n'est pas pour autant en mesure de savoir précisément quel comportement adopter et à quel moment, ce qui peut bloquer ou retarder sa prise de décision au moment opportun.

Gollwitzer et Brandstatter (1997) montrent expérimentalement qu'il est possible de favoriser le comportement d'étudiants motivés en créant une implémentation de l'intention avec la structure suivante : « Quand la situation x se produit, je vais réaliser la réponse y ». L'implémentation d'intentions permet d'anticiper les opportunités et donne lieu à une orientation des réponses de l'individu. En formulant de telles intentions, l'individu s'engage à répondre à certaines situations de telle manière.

5. Ensemble conceptuel stratégie

Pour les premières théories motivationnelles, le questionnement que posait la motivation était plus théorique que pratique. Il s'agissait avant tout d'avancer des explications crédibles par rapport aux connaissances scientifiques de l'époque de la, ou des raisons du comportement. Pour cela une nomenclature, quelle qu'en soit la base (instincts ou besoins dans les premiers temps comme nous avons pu le voir plus haut) pouvait se révéler suffisante (Maslow, 1943 ; Murray, 1938). Cependant, la

question de la motivation a très vite fait l'objet de multiples applications et d'expérimentations très concrètes. À ce stade, il s'est vite avéré que si la motivation était une condition indispensable pour atteindre certains niveaux de performance, elle n'en était pas pour autant suffisante pour y parvenir.

Les recherches sur l'« assignation d'objectif » (Latham et Locke, 2007) dévoilent que la présence d'un but ne suffit pas pour atteindre certains niveaux de performances. Pour que la motivation ait un impact sur la performance, il faut que l'individu sache comment s'y prendre pour réaliser l'activité. Si l'individu ne connaît pas la meilleure stratégie à mettre en œuvre, le fait de le motiver au travers de l'assignation d'un objectif peut même être contre-productif (Earley et Perry, 1987). De même, la complexité de l'activité peut aisément masquer l'effet bénéfique que pourrait avoir la motivation sur les performances (Huber, 1985). Ce même constat se retrouve dans les activités scolaires (Cosnefroy et Fenouillet, 2009). En effet, depuis l'introduction par Flavell (1979) du concept de « métacognition », il apparaît que les activités scolaires nécessitent la mise en place par l'apprenant de stratégies qui vont lui permettre de réguler son apprentissage (Pintrich, 2004 ; Zimmerman, 2002 ; Boekaerts, 1996, 2006). Cependant, pour les théories de l'autorégulation, les problèmes que posent les apprentissages scolaires ne se résument pas à une pure utilisation de stratégies cognitives.

L'aspect stratégique est également présent sous un deuxième angle. L'individu peut également mettre en place des stratégies assez sophistiquées pour gérer ses propres émotions. Les travaux de Norem et Cantor (1986*a*, 1986*b*) sur le pessimisme défensif et ceux de Jones et Berglas (1978 ; Berglas et Jones, 1978), sur l'autohandicap sont des exemples de stratégies que l'individu utilise pour gérer sa propre anxiété.

5.1 Catégorie conceptuelle stratégie cognitive

Dans le cadre des recherches sur la motivation, les stratégies cognitives sont des plans, des moyens généralement explicites, que met en œuvre un individu pour parvenir à une fin. Ces moyens sont fréquemment mis en place quand il ne suffit pas à l'individu de simplement produire un effort pour atteindre une performance. Plus les activités sont complexes, plus l'impact des stratégies est important comme le montrent Earley et Perry (1987) ou Huber (1985) concernant l'assignation d'objectif (Latham et Locke, 2007). Il est indispensable de prendre en

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

compte cette composante stratégique pour mesurer de manière adéquate les effets de la motivation car pour Earley, Connolly et Ekegren (1989), il existe plusieurs cas de figures où des buts difficiles et spécifiques (ceux qui ont un impact motivationnel important) peuvent détériorer la performance : 1. lorsque la performance à la tâche est plus fonction de la stratégie que de l'effort engagé ; 2. lorsqu'il y a plusieurs stratégies possibles ; 3. lorsque l'identification de la stratégie optimale n'est ni manifeste ni facile à reconnaître ; 4. lorsqu'il y a peu d'opportunité de tester les hypothèses rétrospectivement (retours en arrière et réessayer une stratégie).

Les activités d'apprentissage comptent sans aucun doute pour les apprenants, parmi les tâches les plus complexes qui soient. C'est pour cette raison qu'à ce niveau les recherches unissant « motivation » et « stratégies » ont été les plus prolifiques. Indépendamment du fond, c'est-à-dire des caractéristiques des connaissances à assimiler qui sont davantage du ressort de la didactique, l'activité d'apprentissage proprement dite (qui peut être relativement indépendante de la connaissance sur laquelle elle porte) suppose, de la part de l'apprenant, la mise en place de stratégies sans lesquelles il lui est difficile d'atteindre un certain niveau de performance (Pintrich, 2004 ; Zimmerman, 2002 ; Boekaerts, 1996, 2006). Il existe donc différents modèles permettant de comprendre sur quoi porte l'autorégulation des apprentissages ; modèles pour lesquels la motivation n'est pas indépendante des stratégies mises en place.

Tout comme la motivation n'a pas une action magique sur l'apprentissage, il en est de même plus spécifiquement pour la mémoire (Fenouillet, 2003*b*). L'impact de la motivation sur la mémoire dépend de l'efficacité des stratégies que met en œuvre l'individu pour mémoriser et de la structure mnémonique considérée. Les stratégies ne pouvant agir sur la limitation structurelle de cette mémoire, l'action de la motivation ne peut se faire qu'au travers de l'attention ou de procédés relativement simples comme la répétition, qui vont avoir pour effet de maintenir l'information. En revanche, en mémorisation à long terme, qui est le véritable objectif de tout apprentissage, le « potentiel stratégique » est extrêmement vaste. De plus, comme le montrent les recherches sur l'expertise (Ericsson, Krampe et Tesh-Römer, 1993) ou sur la mémoire encyclopédique (Lieury, Van Acker, Clevede et Durand, 1992 ; Lieury, Van Acker et Durand, 1995*a*, 1995*b* ; Lieury, 1993), plus l'individu a de connaissances, plus il peut avoir recours à des stratégies d'une grande efficacité. Ce dernier point permet d'expliquer l'impact de la motivation sur la mémoire à long terme ; il est d'autant plus important si

l'individu dispose de connaissances étendues sur le domaine considéré (Fenouillet et Lieury, 1996).

5.2 Catégorie conceptuelle stratégie émotionnelle

Dans les situations d'accomplissement, les stratégies mises en place ne visent pas toujours à favoriser la performance. Norem et Cantor (1986*a*, 1986*b*) ont par exemple montré que certains individus sont systématiquement d'une anxiété maladive à l'approche des examens, et ce à tel point qu'il est impossible de les rassurer. Pourtant, il n'est pas rare que ces élèves soient parmi les meilleurs. Pour Norem et Cantor (1986*a*, 1986*b*), ce comportement est en fait une stratégie qui permet à l'étudiant de gérer ses propres émotions. Cette stratégie implique la mise en place d'une expectation d'échec particulièrement irréaliste de façon à se servir de l'anxiété qu'elle génère afin de l'utiliser pour empêcher une chute de la performance.

Cette stratégie à elle seule illustre la nature des stratégies émotionnelles qui, à l'image des stratégies cognitives, sont des plans ou des moyens, plus ou moins explicites pour l'individu, mis en œuvre pour gérer les émotions en général et l'anxiété en particulier. En effet, l'anxiété est la principale émotion que cherchent à gérer les individus, même si dans le cadre de l'autorégulation des apprentissages, Zimmerman (2002) estime qu'il existe des stratégies que peuvent mettre en œuvre les élèves pour augmenter l'intérêt d'une activité scolaire particulière ennuyeuse, par exemple.

Si les deux exemples précédents sont davantage des stratégies de réussite, il en existe d'autres qui conduisent généralement à l'échec dans des délais plus ou moins brefs. Jones et Berglas (1978 ; Berglas et Jones, 1978) ont en effet montré qu'il existe toute une gamme de stratégies qui, si elles ne conduisent pas directement à l'échec, entravent fortement la réussite. Certains individus, lorsqu'ils sont confrontés à des situations d'accomplissement, vont avant tout chercher à préserver l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes au détriment de leurs performances, surtout lorsqu'ils s'attendent à échouer. Par exemple, l'étudiant qui doute fortement de ses capacités à réussir un examen va faire la fête en s'imbibant d'alcool jusqu'à la limite du coma éthylique la veille de ses épreuves. Vis-à-vis de son estime de lui-même, il se trouve ainsi dans une position « gagnant-gagnant » : s'il échoue ses capacités n'en sont pas pour autant remises en cause et s'il réussit elles en sont d'autant plus valorisées. Cependant, à long terme, ces conduites restent néfastes pour l'individu comme l'explique le modèle de Baumeister (1997) sur les comportements d'autodestruction.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

6. Ensemble conceptuel comportement

Pour le « Trésor de la langue française » (2008), le comportement en psychologie est l'« ensemble des réactions observables chez un individu placé dans son milieu de vie et dans des circonstances données ». Un des problèmes que pose le comportement, au-delà de sa définition, est son observation, car c'est au travers de cette dernière qu'il est possible d'appréhender la motivation. Il semble effectivement acquis qu'il est impossible d'observer directement la motivation, celle-ci ne pouvant qu'être déduite du comportement. Pour les béhavioristes, le *drive* pouvait être appréhendé grâce à des indicateurs comportementaux comme, chez le rat, la vitesse mesurée en pieds par seconde pour atteindre l'autre bout d'un labyrinthe. Chez l'homme, les choses semblent un peu plus compliquées.

L'éventail des comportements humains est très large. Pour Nuttin (1991), le terme « comportement » a un double sens : « au sens restreint, on désigne surtout l'action que le sujet exerce sur une situation (la réaction à un stimulus dans le modèle béhavioriste) (…) dans un sens plus large, le terme comportement réfère à l'ensemble des fonctions et processus psychologiques » (p. 39). Cette deuxième dimension du comportement s'explique par le sens que peut avoir une situation donnée pour l'être humain. « Le phénomène, qu'en dernière analyse la psychologie est appelée à expliquer, est le comportement tel qu'il se présente à nous, c'est-à-dire le comportement tel qu'il est perçu et exécuté par l'être humain dans le cadre social, c'est-à-dire : comme une réponse significative à une situation qui, elle aussi, a un sens » (Nuttin, 1991, p. 38). Effectivement la psychologie cognitive, contrairement au béhaviorisme, se permet d'aller au-delà de la simple observation.

De nombreux modèles motivationnels estiment implicitement qu'il est nécessaire de comprendre l'intentionnalité du comportement pour en comprendre la motivation. Par exemple, dans certaines situations, le fait de ne pas agir est clairement motivé, cependant cette motivation ne peut être appréhendée qu'au travers de sa finalité et donc de la signification qu'elle a pour l'individu.

Deci et Ryan (2002) dans ce même registre parlent d'« instrumentalisation du comportement », autrement dit le comportement est un instrument qui permet d'obtenir ou d'éviter quelque chose (motivation extrinsèque avec une régulation externe). Pour ces mêmes auteurs, l'amotivation, c'est-à-dire l'absence de motivation, n'est pas caractérisable par une absence de comportement mais par « l'absence d'une intention d'agir » (Deci et Ryan, 2002, p. 17).

Pour autant, si le comportement et son résultat sont deux entités distinctes tout en restant indissociables, leur proximité est source d'une certaine confusion qui justifie à elle seule de clairement les distinguer. « Les individus ne parviennent pas toujours à faire la distinction entre les comportements et les occurrences qui peuvent potentiellement émaner de ces comportements. Par exemple, le succès à un examen et la réduction pondérale sont utilisés comme mesures du comportement. En y regardant de plus près, aucun de ces critères n'est une mesure du comportement. La réussite aux examens est le résultat possible d'actions spécifiques comme une lecture assidue, compulser des livres, mémoriser des éléments ou même copier les réponses d'un autre étudiant… Plus important, le résultat d'un examen ou la perte de poids peuvent également être influencés par d'autres facteurs que le comportement de la personne. La difficulté de l'examen ou une erreur lors de la correction peuvent déterminer l'échec ou le succès à un examen » (Ajzen et Fishbein, 1980, p. 29, traduction libre). Cette différence entre « comportement » et « résultat » est d'une importance centrale pour les théories motivationnelles qui s'intéressent principalement aux performances des individus. Mesurer la motivation de l'élève uniquement sur ses performances scolaires par exemple peut laisser penser que l'élève n'est pas motivé si les performances n'augmentent pas alors que c'est peut-être uniquement l'effet du comportement sur la performance qui n'est pas visible.

Comme nous avons pu le voir plus haut, la motivation a plusieurs effets mesurables sur le comportement. Elle le déclenche, l'oriente, augmente son intensité et sa persistance. Cependant, il faut non seulement être capable de mesurer ces effets mais surtout pouvoir les interpréter comme étant du ressort de la motivation, c'est-à-dire décrypter leur finalité au travers du résultat observé.

7. Ensemble conceptuel résultat

Les résultats peuvent être appréhendés à un niveau purement comportemental. Il s'agit dans ce cas plutôt d'indicateurs. La vitesse que met un rat pour parcourir un labyrinthe est à la fois le résultat et un indicateur du comportement. Cependant, quand on parle de résultat dans le cadre des théories motivationnelles il s'agit plutôt de désigner quelque chose de spécifique qui est peut-être rattaché d'une manière ou d'une autre à l'aboutissement d'une action ou d'un comportement.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Pour le rat, il peut s'agir d'atteindre la nourriture, pour l'homme de dépasser un certain niveau de performance. C'est en définitive à ce niveau que se trouvent le sens, l'explication de la direction du comportement. Ce résultat-là, contrairement au précédent, peut-être intentionnellement recherché comme nous avons pu le voir dans la partie précédente. En général un tel résultat est quelque chose d'assez complexe qui n'est pas entièrement déterminé par le comportement comme nous l'avons souligné précédemment. De plus, même quand un résultat dépend directement du comportement de l'individu, il peut dans certains cas n'être que très partiellement lié à sa motivation.

Les recherches sur la motivation ont comme particularité de pouvoir prendre en considération à peu près n'importe quel type de résultat. Si nous comparons avec d'autres recherches centrées sur l'intelligence ou la mémoire à titre d'exemple, celles-ci doivent d'une manière ou d'une autre se rapporter à des résultats qui permettent de mesurer la mémoire, ou l'intelligence. Les travaux sur la motivation peuvent aussi s'appuyer sur des résultats qui par ailleurs appartiennent clairement au champ de la mémoire ou de l'intelligence. Il n'est pas rare, à ce titre, de voir que les études sur la motivation se servent de tâches de raisonnement ou de rappel pour étayer leurs analyses. Un résultat avec une multitude de déterminants, comme la réussite à un examen, peut donc toujours être expliqué, entre autres, par une approche motivationnelle, mais rien ne garantit qu'elle sera pour autant la plus pertinente.

Cependant, il existe de nombreux résultats pour lesquels l'étude de la motivation s'impose bien qu'elle ne soit qu'un facteur parmi d'autres. Il s'agit par exemple de la performance, de la résignation ou du bien-être. Ces résultats sont multiples et difficiles à définir.

En revanche, d'autres ne sont explicables qu'uniquement en rapport avec une explication motivationnelle. Dans la mesure où ces résultats sont plus directement attribuables à la motivation, c'est donc ces derniers qui sont explicitement référencés dans cet ensemble conceptuel en attendant qu'un approfondissement de cette notion de « résultat » puisse être opéré.

L'un de ceux-ci est le « flux » ou *flow* (Csikszentmihalyi *et al.*, 1989 ; Csikszentmihalyi *et al.*, 2005 ; Lecomte, 2009), qui est une expérience optimale surgissant quand les compétences ne sont ni dépassées ni sous-utilisées. Pour Csikszentmihalyi *et al.* (2005), le *flow* est conçu comme une expérience qui procure une récompense intrinsèque. Lorsqu'ils ressentent cette expérience dans une situation, les individus ont ensuite à cœur de la reproduire.

Deux phénomènes opposés dans leur direction ont donné lieu, l'un comme l'autre, à plusieurs théories motivationnelles. Le premier, la « facilitation sociale », est utilisé pour désigner les situations où la performance d'un individu en présence de tiers est supérieure à celle qu'il obtiendrait s'il était seul. Le deuxième, la « flânerie sociale », est exactement l'inverse du premier : c'est la présence d'autres individus qui entraîne une diminution des performances. Les différentes théories motivationnelles, qui ont fait l'objet d'un développement par ailleurs (Fenouillet, 2003*a*), permettent de comprendre la présence de ces manifestations paradoxales dans ce qui semble en première analyse être une même situation de groupe.

Enfin, il existe une motivation à l'autodestruction pour Baumeister (1997). Les comportements d'autodestruction, tels que les définit Baumeister (1997), sont ceux qui ont des coûts pour l'individu plus importants que leurs bénéfices tel le fait de se mettre en échec, de se faire du mal, du tort, ou encore de provoquer de la souffrance. Les actions nuisibles pour les projets de l'individu sont également considérées comme autodestructrices, lorsque celles-ci résultent de la mise en place d'une stratégie particulièrement hasardeuse ou encore comme le fait de produire des efforts importants pour des résultats médiocres (« se noyer dans un verre d'eau »). Là encore, c'est en analysant les motivations des individus au travers de leurs résultats néfastes qu'il est possible d'appréhender ces comportements dans leur globalité.

8. Concepts associés au modèle intégratif

Comme nous pouvons le constater sur la figure 1.1 (p. 19), si le modèle intégratif est bien constitué de sept ensembles conceptuels, il permet également de visualiser un positionnement possible d'autres concepts associés au champ de la motivation comme ceux de volition et d'autorégulation.

Le concept de volition a été utilisé scientifiquement bien avant celui de motivation mais du fait de son rejet de la part du béhaviorisme, il a été relégué dans les limbes dès le début du XX^{e} siècle. En effet, le concept de volition repose entièrement sur ce phénomène non observable qu'est la pensée humaine qui, pour les béhavioristes, ne peut être prise en tant qu'objet scientifique. Pourtant, son étude était au cœur des préoccupations de l'Allemand Wundt (1894), le fondateur de la psychologie expérimentale. Le concept de volition est d'ailleurs resté

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

un sujet d'étude pour nombre de chercheurs allemands comme Kuhl (1987), Heckhausen (1986) ou encore Gollwitzer (1999), qui ont largement participé à sa « résurrection » au niveau international. Dans le cadre francophone, même si historiquement la première publication de psychologie expérimentale sur la volition était en langue française (Michotte et Prüm, 1910) et permettait d'établir un cadre méthodologique qui en aurait permis l'étude, il est très difficile de trouver des publications psychologiques sur le sujet. Bien que le modèle intégratif ne soit pas un modèle volitionnel, il intègre de nombreuses théories volitionnelles qui sont avant tout des théories motivationnelles comme le montrent magistralement Heckhausen et Heckhausen (2008) dans un ouvrage de référence sur cette double question. Le modèle intégratif estime donc qu'il est possible de distinguer deux étapes dans la motivation : une purement motivationnelle et une deuxième volitionnelle.

La première étape englobe les motifs ainsi que l'anticipation. Sa frontière se situe au niveau de la prise de décision. Durant cette étape, en accord avec la théorie que propose Heckhausen (1986), les recherches motivationnelles tentent de décrypter l'orientation du comportement (besoin, but, intérêt, etc.) afin de comprendre principalement pourquoi l'individu agit (déclenchement) ainsi que l'intensité prévisible de ce comportement. La majorité des théories motivationnelles s'inscrivent dans cette étape. C'est cette première étape qui est appelée motivation dans le modèle intégratif.

La deuxième, qui commence avec la prise de décision caractérise cette deuxième forme de motivation qu'est la volition. La question centrale, pour nombre de modèles volitionnels, est de comprendre de quoi est faite cette « volonté » qui fait persister le comportement pour atteindre le résultat qui motive effectivement l'individu. En effet, pour nombre de résultats, il ne suffit pas d'un comportement pour y parvenir mais bien d'une action planifiée et stratégiquement menée dans le temps. Cette deuxième étape, qui va de la décision au résultat, est donc celle de la volition.

C'est principalement dans cette étape volitionnelle que s'inscrit l'autorégulation (voir Cosnefroy, 2011, pour une revue sur ce concept). Le concept d'autorégulation a donné lieu à de nombreux modèles principalement mais pas exclusivement sur les apprentissages scolaires. En effet, la question de l'autorégulation des apprentissages scolaires permet d'expliquer que des individus puissent initialement être fortement motivés mais se démotivent très vite devant leur incapacité à gérer correctement par eux-mêmes leurs propres apprentissages. Pour le modèle

intégratif, les questions que pose l'autorégulation sont liées à un triple retour qui est fonction du résultat.

Premièrement, l'autorégulation peut porter sur les motifs de l'action. Par exemple, lors de son apprentissage l'élève peut chercher à se récompenser en s'octroyant des heures de jeu vidéo s'il réussit brillamment un examen. Deuxièmement, l'autorégulation va affecter les choix, c'est-à-dire qu'elle peut amener l'individu à reconsidérer les coûts et bénéfices de son action ou encore les moyens qu'il met en œuvre. Enfin, troisièmement, dans le cadre de l'autorégulation, l'individu doit avant tout s'adapter et donc modifier ou mettre en œuvre les stratégies garantes d'un apprentissage optimal ou d'une gestion du stress effective.

Le concept de satisfaction, qui a été principalement utilisé dans les modèles de la motivation au travail dans les années soixante et soixante-dix, peut être expliqué du point de vue du modèle intégratif comme un retour du résultat sur le motif initial. Si le résultat est en adéquation avec le motif, alors l'individu est satisfait.

Inversement, la relation qui va du motif au résultat explique l'orientation du comportement. Parler d'orientation vers une finalité donnée implique que le motif oriente le comportement vers celle-ci.

Enfin, dans le cadre du modèle intégratif, deux processus liés à la relation avec le résultat sont d'une importance majeure pour la motivation.

Il s'agit d'une part de l'attente, qui va de la prédiction au résultat. En effet, de très nombreux modèles montrent que les probabilités de réussite ou d'échec ont un effet majeur sur la motivation des individus.

D'autre part, le *feedback* qui informe l'individu de l'écart entre le résultat obtenu et ce qu'il anticipait pouvoir obtenir comme résultat va, là aussi, impacter significativement la motivation, c'est-à-dire le dynamisme qui fait que l'individu veut obtenir ce résultat.

Chapitre 2

PRÉSENTATION INTÉGRÉE DE 101 THÉORIES MOTIVATIONNELLES

1. Principe de classification

Un des points les plus délicats de cette présentation consiste à faire le choix d'inclure telle conception théorique ou telle autre comme relevant de la motivation. Il existe des conceptions théoriques qui ne se réclament pas spécialement du champ de la motivation et sur lesquelles il est pourtant difficile de faire l'impasse.

L'une des théories emblématiques à ce niveau est sans doute la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2003), puisque l'auteur considère la motivation comme un médiateur du sentiment d'efficacité personnelle dans le processus qui permet à l'individu de produire les effets qu'il recherche. Il paraît délicat de ne pas inclure cette théorie dans le champ de la motivation, ne serait-ce qu'au regard du nombre impressionnant de théories motivationnelles qui citent le sentiment d'efficacité personnelle mais aussi en considérant la relation qu'il entretient avec des concepts voisins comme ceux de l'« expectation » ou des « croyances motivationnelles ».

J'ai donc choisi, à l'instar du problème que pose la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, de considérer qu'une théorie qui utilise un ou plusieurs concepts qui se rattache(nt) à la motivation, ou qui se réclame(nt) du champ de la motivation, ou qui permet(tent) d'expliquer la finalité, le déclenchement, la persistance ou l'intensité du comportement ou de l'action, est une conception théorique qui relève de la motivation.

Du point de vue du modèle intégratif, il est possible de dire que la motivation humaine est un construit psychologique composé d'étapes, créé par des facteurs internes et/ou externes à l'organisme, qui peut ou non avoir pour effet de conduire l'individu à prendre certaines décisions, à mettre en place certaines stratégies pour aboutir à un ou à plusieurs résultats consciemment anticipés ou non.

Si les premières conceptions théoriques de la motivation n'utilisaient que très peu de concepts (tel celui de « besoin »), les théories modernes peuvent en articuler plus d'une dizaine. À moins de proposer des classes très générales, les modèles les plus complexes peuvent potentiellement se retrouver dans toutes les catégories. Dans le cadre du modèle intégratif, il est donc possible qu'une conception théorique entre dans plusieurs catégories sans que cela ne perturbe la classification, puisque cette dernière se situe au niveau des concepts singuliers qu'utilise chaque conception théorique. Ainsi, différentes catégories peuvent être articulées entre elles et cette articulation donne un sens supplémentaire.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Bien entendu, le nombre de catégories qu'utilise une conception théorique ne préjuge ni de sa qualité ni de sa généralité. Le principal intérêt du modèle intégratif est d'indiquer ce sur quoi repose une conception théorique par rapport à l'ensemble des autres conceptions.

Le mode de présentation retenu consistera à présenter les différentes conceptions théoriques en fonction de l'appartenance à une catégorie conceptuelle donnée. Lorsqu'une conception théorique articule différents concepts théoriques présents dans le modèle intégratif il devient nécessaire de faire le choix, toujours discutable, d'en faire la présentation dans le cadre d'une catégorie conceptuelle plutôt que dans une autre.

Un autre point épineux est le fait d'estimer qu'une théorie donnée est constituée d'un certain nombre de concepts parfaitement définis. En effet, les notions peuvent avoir des noms différents en fonction des conceptions théoriques et une conception théorique peut rester relativement vague sur un concept qui, par ailleurs, peut nécessiter une définition plus précise pour être repris dans une catégorie conceptuelle plutôt que dans une autre. L'ambiguïté conduit ici à opérer certains choix qu'il serait trop long d'expliquer mais qui restent, dans tous les cas de figures, discutables.

La présentation, tout comme le schéma, s'appuie sur toutes les catégories conceptuelles sauf une. La seule qui n'ait pas été utilisée est « comportement ». Si toutes les théories motivationnelles font référence au comportement de l'individu, on peut dire que ce dernier permet avant tout de faire apparaître les principaux effets de la motivation (comme l'intensité ou la persistance) sans nécessiter l'utilisation de concepts nouveaux comme c'est le cas pour les ensembles conceptuels « résultat » ou « stratégie ».

Les parties suivantes vont être consacrées à une présentation plus détaillée de différentes entrées motivationnelles. Ces dernières seront systématiquement resituées dans le cadre du schéma qu'esquisse le modèle intégratif. Un mini-schéma reprenant les sept composantes du modèle intégratif exposées lors de la première partie de ce travail va être utilisé pour situer le positionnement des concepts théoriques en son sein. Certaines conceptions peuvent se cantonner à une composante alors que d'autres, plus complexes, en articulent plusieurs et à différents niveaux. Pour saisir rapidement où se situent les principaux concepts et les principales explications de la conception motivationnelle présentée, différentes cases de la figure 2.1 vont être placées sur fond rouge afin de mettre en évidence les catégories conceptuelles utilisées.

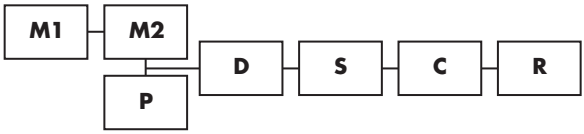

Figure 2.1 – *Les différentes composantes du mini-schéma*

- M1 : Motif primaire
- M2 : Motif secondaire
- P : Prédiction
- D : Décision
- S : Stratégie
- C : Comportement
- R : Résultat

2. Conceptions motivationnelles des motifs primaires

2.1 Instinct

2.1.1 La liste des instincts de McDougall

Si la théorie des instincts de McDougall (1908) est aujourd'hui totalement obsolète, elle reste néanmoins intéressante sur le plan historique. Le concept d'instinct proposé par McDougall à son époque peut être vu comme une sorte de conception fossile de la notion moderne de motivation. En effet, même si les premières théories proposant des listes de besoins, comme celle de Murray (1938), peuvent être assez éloignées de celle de McDougall (bien qu'elles présentent des similarités), il s'agit dans tous les cas de proposer des listes finies, relativement courtes, permettant de décrire des forces internes expliquant l'origine du comportement.

McDougall (1908) propose la définition suivante : « l'instinct est une disposition physiologique héritée ou innée qui détermine son possesseur à percevoir ou à être attentif aux objets d'une certaine classe, à être en proie à des excitations émotionnelles d'une qualité particulière lors de la perception de ces mêmes objets, et à agir en fonction de cette perception d'une façon particulière ou pour le moins d'avoir une impulsion d'action du même ordre ».

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

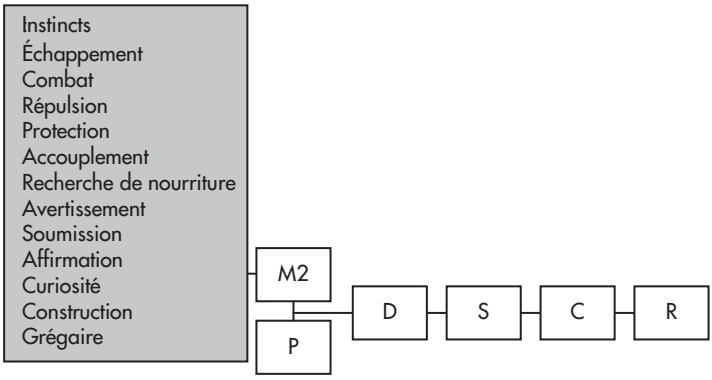

Figure 2.2 – *Représentation intégrée de la liste des instincts de McDougall (d'après McDougall, 1908)*

2.1.2 La liste des instincts de James

Pour James (1890), les instincts sont orientés vers un objectif. Cette idée est aujourd'hui largement reprise par de nombreuses théories motivationnelles qui admettent que la motivation a pour effet d'orienter le comportement. James estime que l'homme est sans doute l'animal qui possède le plus d'instincts. La liste des instincts humains qu'il propose, sans doute l'une des premières, n'a plus maintenant, elle aussi, qu'un intérêt historique.

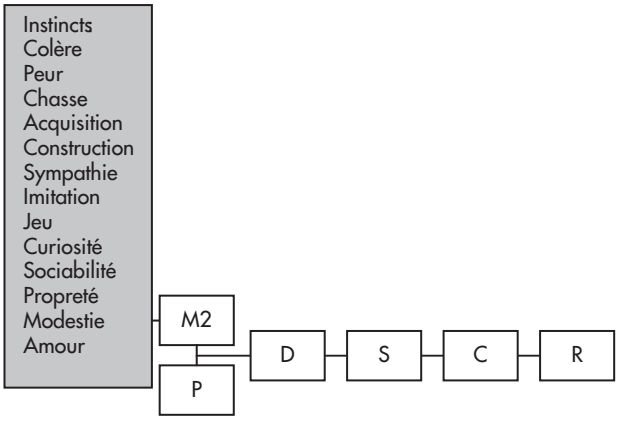

Figure 2.3 – *Représentation intégrée de la liste des instincts de James (d'après James, 1890)*

2.1.3 Théorie du management de la terreur existentielle

Pour Pyszczynski *et al.* (2004), la théorie du management de la terreur existentielle (*terror management theory* ou TMT) tente avant tout de répondre à la question suivante : quelle est l'utilité de l'estime de soi ? Pour les auteurs, il s'agit d'un paravent qui permet de masquer une terreur qui serait consubstantielle à la condition humaine. L'homme, du fait de ses capacités cognitives très élaborées, contrairement aux autres espèces animales, prend un jour conscience qu'il va vieillir et que, d'une manière ou d'une autre, il va finir par mourir. Dans cette perspective, l'estime de soi serait une protection contre cette terreur existentielle. Ainsi, l'identité, les appartenances familiales, culturelles, mais aussi les aspirations, les buts ou encore les occupations tenues par l'être humain, en attendant ce moment fatidique, seraient là principalement pour lui permettre de croire qu'il est un peu plus qu'un ver de terre ou qu'un simple légume.

Bien que d'aspect presque philosophique, cette théorie s'appuie sur une base empirique d'une grande solidité. Globalement il apparaît que le fait d'afficher des éléments morbides, comme des vidéos traitant de la mort, a pour effet d'augmenter significativement l'anxiété des individus. Cependant, cette anxiété est tout aussi significativement diminuée si l'estime de soi est augmentée d'une manière ou d'une autre.

EXEMPLE

Par exemple, dans les différentes études de Greenberg *et al.* (1992), les participants reçoivent dans un premier temps un faux *feedback* qui valorise leur personnalité. À la suite de cette information, les sujets regardent un film qui traite de la mort. Il apparaît que les sujets dont l'estime de soi a été augmentée artificiellement lors du premier temps de l'expérience ont des niveaux d'anxiété plus faibles que ceux qui n'ont pas bénéficié de ce traitement.

Pour Pyszczynski *et al.* (1997), les cultures humaines seraient une émanation directe de la gestion de cette terreur existentielle liée à l'anéantissement. En fournissant des conceptions symboliques de la réalité partagée entre les membres d'une communauté, les cultures, qui sont en quelque sorte une émanation de cette terreur individuelle à un niveau collectif, donnent du sens, de l'ordre et de la permanence à l'existence. Ces symbolismes sont différents en fonction de la culture considérée et

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

permettent de comprendre l'ajustement individuel des membres d'une culture donnée. Ces symbolismes ont principalement pour fonction de fournir un standard permettant aux individus de distinguer ce qui est valable de ce qui ne l'est pas, notamment au travers des promesses de certaines formes d'immortalité littérales ou symboliques. Les formes les plus tangibles se retrouvent dans les différentes formes d'immortalités que proposent les religions (paradis, réincarnation…). Cependant les institutions confèrent également des formes d'immortalité plus symboliques et donnent l'impression aux individus qu'ils prennent part à quelque chose de grandiose, de plus significatif et ainsi de plus éternel que leurs seules individualités.

Au travers d'une très large revue de questions, Pyszczynski *et al.* (2004) utilisent les résultats de plusieurs dizaines d'études empiriques pour montrer que lorsque l'inévitabilité de la mort est rappelée de différentes façons, elle a pour effet de favoriser l'émergence de nombreux comportements permettant, d'une manière ou d'une autre, d'augmenter l'estime de soi et ce, en fonction de la culture de base de l'individu. Ils donnent plusieurs exemples :

- augmentation de l'adhérence à des standards bien établis et ce spécialement quand ces derniers ont fait l'objet d'un *priming* ;
- augmentation d'une sensation d'inconfort quand le comportement qui doit être produit par le sujet viole des normes culturelles ;
- augmentation de l'identification à l'apparence physique chez les individus qui investissent massivement cette dernière pour se valoriser ;
- diminution de tout ce qui a trait à l'apparence chez les individus qui investissent peu leur apparence physique pour se valoriser ;
- augmentation de la recherche de l'individualisation ;
- augmentation ou diminution de l'affiliation avec le genre, l'ethnie, l'université d'appartenance, l'identification à l'équipe sportive locale en fonction des implications que ces différents types d'affiliation ont pour l'estime de soi.

Ainsi, maintenir l'estime de soi-même à un haut niveau permet de diminuer l'accessibilité aux pensées liées à la mort. Ce dernier aspect ainsi que ceux exposés précédemment s'expliquent par la présence de ce que Pyszczynski *et al.* (1997) appellent une zone tampon habillée par l'estime de soi dédiée à la gestion anxieuse (*self-esteem buffers anxiety*). Cette zone tampon serait une structure psychologique dont la fonction soit d'offrir une protection contre cette terreur existentielle que constitue la peur de mourir.

Pourtant, même si on ne peut nier une certaine prégnance de la mort dans les comportements, les affirmations de cette théorie pourraient laisser supposer que ces pensées seraient non seulement fortement intrusives, mais aussi conscientes. Pour les auteurs (Pyszczynski *et al.*, 1997), les résultats sont effectivement accessibles mais restent pour autant en dehors de la zone de traitement de la mémoire de travail. Cette absence de focalisation sur les pensées morbides permet d'expliquer le fait que bien que les individus accèdent facilement à certains mots liés à la mort (observable grâce aux temps de liés aux termes en relation aux thématiques morbides) ils n'en sont pas pour autant conscients (Harmon-Jones *et al.*, 1997 ; Pyszczynski *et al.*, 1999).

Pour Pyszczynski *et al.* (1997), le management de la terreur existentielle et les besoins biologiques sont sous-tendus par le même instinct de préservation. La préservation de la vie est vue comme un but de niveau super-ordinal qui maximise les chances de transmission des gènes, tous les autres objectifs de l'être vivant dérivant de cet objectif. Comme nous pouvons le constater, la théorie du management de la terreur existentielle repose également sur une conception ordinale des objectifs, telle que la conçoivent Carver et Scheier (1982). Pour eux, les individus qui vivent dans les sociétés modernes accordent moins de temps aux activités liées à la survie en raison de l'abondance des ressources et de la présence de différentes technologies : l'absence de l'un, de l'autre, ou des deux, provoquerait automatiquement un retour à des activités plus fondamentales de survie. Ce temps disponible, non dédié directement aux activités de survie, n'est cependant pas dédié à des activités qui sont fondamentalement différentes. Simplement, au lieu de faire des activités qui sont directement liées à sa survie, l'homme moderne occupe l'essentiel de son temps à mettre en place des moyens symboliques d'autopréservation, c'est-à-dire des défenses chargées de le prémunir d'une conscience trop aiguë de la présence de la mort, source permanente d'anxiété.

Cependant, pour qu'un organisme soit viable, il ne faut pas qu'il soit seulement capable de se défendre, il faut aussi qu'il soit capable de se développer. C'est pour cette raison que la théorie du management de la terreur existentielle postule également la présence d'une motivation à l'autoexpansion (*self-expansive motive*). Cette forme motivationnelle aurait pour objectif de rechercher des structures internes et/ou externes qui soient à la fois complexes et simples afin de favoriser le développement de l'organisme. La recherche de cette « élégance » structurelle favorisant l'organisation des éléments entre eux serait en quelque sorte « récompensée » par différentes sensations de plaisir.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

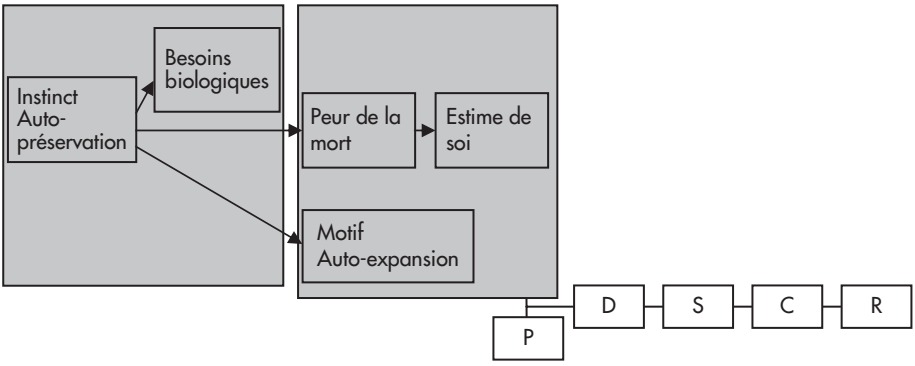

Figure 2.4 – *Représentation intégrée de la théorie du management de la terreur existentielle (d'après Pyszczynski* et al.*, 1997)*

2.1.4 La théorie psychanalytique

La théorie psychanalytique a marqué non seulement la psychologie, mais aussi la société occidentale dans son ensemble. Cette théorie n'est, bien évidemment, pas une théorie motivationnelle, mais le regard qu'elle porte sur l'homme est suffisamment large pour qu'il soit possible de l'aborder sous l'angle de la motivation. En effet, tout comme la psychanalyse propose une interprétation des comportements humains frappée du sceau de l'inconscient, elle fournit également une explication assez sophistiquée permettant d'en expliquer les ressorts.

Avant de s'intéresser pleinement aux rouages de la motivation tels que les décrit la psychanalyse, il faut, dans un premier temps, rappeler que cette théorie repose sur un postulat de base qui n'a pas été repris tel quel par les autres conceptions motivationnelles : l'inconscient (bien qu'il existe une multitude de conceptions du non-conscient par ailleurs).

Pour la psychanalyse, l'individu ne peut structurellement pas accéder aux véritables raisons de ses actions. Freud explique ce phénomène à travers la présence de différentes structures : le « ça », le « moi » et le « surmoi ». Le « ça » est totalement inaccessible à la conscience ; il est donc possible de dire qu'il est structurellement inconscient dans la conception freudienne. Les pensées du « moi » (directement au contact avec la réalité contrairement au « ça », dans la conception freudienne) peuvent elles aussi être inconscientes du fait de divers mécanismes psychiques de refoulement. Pour la psychanalyse, le comportement

individuel est le jouet de forces qui dépassent la conscience de l'individu.

Pour expliquer les « véritables » raisons de l'action humaine il est donc préalablement indispensable d'en comprendre la « mécanique » inconsciente. Pour Freud, le « ça » est la structure psychique qui vient avant toutes les autres, c'est donc elle qui est le creuset originel de toutes les actions humaines. Les structures suivantes (le « moi » et le « surmoi ») se contentent, soit de modeler les forces issues du « ça » (en les rendant socialement acceptables, par exemple), soit de les refouler (et donc de les empêcher d'accéder à la conscience).

« Nous donnons aux forces qui agissent à l'arrière-plan des besoins impérieux du ça et qui représentent dans le psychisme les exigences d'ordre somatique, le nom de pulsions (…). On peut distinguer une multitude de pulsions et c'est d'ailleurs ce que l'on fait généralement. Il importe de savoir si ces nombreuses pulsions ne pourraient pas se ramener à quelques pulsions fondamentales. Nous avons appris que les pulsions peuvent changer de but (par déplacement) et aussi qu'elles sont capables de se substituer les unes aux autres, l'énergie de l'une pouvant se transférer à une autre (…). Après de longues hésitations, de longues tergiversations, nous avons résolu de n'admettre l'existence que de deux pulsions fondamentales : l'éros et la pulsion de destruction (les pulsions, opposées l'une à l'autre, de conservation de soi et de conservation de l'espèce, ainsi que l'autre opposition entre amour du moi et amour d'objet entrent dans le cadre de l'éros). Le but de l'éros est d'établir de toujours plus grandes unités, donc de conserver : c'est la liaison. Le but de l'autre pulsion, au contraire, est de briser les rapports, donc de détruire les choses. Il nous est permis de penser de la pulsion de destruction que son but final est de ramener ce qui vit à l'état inorganique et c'est pourquoi nous l'appelons aussi pulsion de mort (…). Dans les fonctions biologiques, les deux pulsions fondamentales sont antagonistes ou bien combinées. C'est ainsi que l'action de manger est une destruction de l'objet avec pour but final l'incorporation (…). Il ne saurait être question de confiner chacune des deux pulsions fondamentales dans une quelconque des régions du psychisme, car on les rencontre nécessairement partout. Voici comment nous nous représentons l'état initial : toute l'énergie disponible de l'éros, que nous appellerons désormais la libido, se trouve dans le moi-ça encore indifférencié et sert à neutraliser les tendances destructrices qui y sont également présentes (pour désigner l'énergie de la pulsion de destruction nous ne disposons pas d'un terme analogue à celui de libido) (…). Il est difficile de dire ce que devient la libido dans le ça et dans le surmoi. Tout ce que nous

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

en savons concerne le moi où s'accumule, au début, toute la charge disponible de libido. C'est à cet état de choses que nous donnons le nom de narcissisme primaire absolu. Il persiste jusqu'au moment où le moi commence à investir libidinalement les représentations d'objets, à transformer en libido d'objet la libido narcissique. Durant toute la vie, le moi demeure le grand réservoir d'où les investissements libidineux partent vers les objets et où aussi ils sont ramenés, à la manière d'une masse protoplasmique qui pousse ou retire ses pseudopodes » (Freud, 1946, p. 7-9).

La théorie freudienne postule donc l'existence de deux pulsions fondamentales : « éros » et « thanatos », la pulsion de mort. Freud admet l'existence d'autres pulsions potentielles qu'il ne nomme pas et qui, de toute façon, restent subordonnées aux deux précédentes. Il est important de noter que si la traduction française utilise le terme de « pulsion » pour traduire ce qui se trouve à l'origine psychologique du comportement humain, en anglais le terme utilisé est celui d'« instinct ». Du point de vue des théories motivationnelles le terme de « pulsion » n'a, en France, pas débordé le cadre des théories psychanalytiques, donnant presque au passage à cette théorie un statut particulier. Toute référence aux pulsions est effectivement associée en français à des phénomènes inconscients, inaccessibles à la conscience, ce qui n'est absolument pas le cas pour le terme d'« instinct ». Cependant, avec les évolutions théoriques, l'instinct a perdu le sens qui lui était réservé à l'époque freudienne pour finalement être restreint au comportement animal. Le terme de « pulsion », lui, est resté en quelque sorte en dehors des atteintes du temps et son acception est actuellement difficilement compréhensible en dehors d'une théorie psychanalytique.

Pour Freud, les pulsions ont quatre propriétés fondamentales. Premièrement, elles ont une source somatique. Deuxièmement, elles correspondent à une force dont l'intensité est égale au besoin dont elles sont issues. Troisièmement, elles ont un objectif qui doit permettre d'éliminer d'une manière ou d'une autre leur source. Quatrièmement, elles investissent un « objet », une personne ou une chose, interne ou externe, au travers duquel l'objectif peut être atteint.

Il est intéressant de noter que les deux pulsions fondamentales à la base du comportement humain ne doivent pas être confondues avec leur énergie, au moins pour « éros », qui se distingue de la libido. Cette dernière « se borne » à représenter, comme nous avons pu le voir précédemment, toute l'énergie disponible de la pulsion de vie.

Nous voyons ici un autre aspect de la théorie psychanalytique, au cœur des différentes « topiques » freudiennes : l'énergie psychique. En

effet, Freud est sans doute l'un des premiers théoriciens à concevoir que le travail psychique requière de l'énergie. C'est la présence de cette énergie qui explique l'émergence de la pensée. Cette énergie est perceptible jusque dans les actes ou paroles « inconscients » que produit l'individu.

L'énergie connaît, dans la théorie freudienne, différents états. Elle peut être conservée si elle n'est pas utilisée. C'est ainsi que la libido refoulée doit malgré tout trouver un exutoire en passant par des voies d'expression inconscientes.

La conception freudienne de l'énergie psychique repose sur les mêmes bases que celles qui permettent d'expliquer le *drive* (Hull, 1943). Tout comme pour le *drive*, l'énergie psychique est conçue comme étant quelque chose d'irritant pour l'organisme, qui n'aspire qu'à revenir à l'absence de toute tension interne. Il est donc possible de dire que la conception freudienne est homéostatique et que c'est l'état de besoin qui créé une énergie qui vise à la réduction de ce besoin, jusqu'à son élimination complète (principe de nirvana).

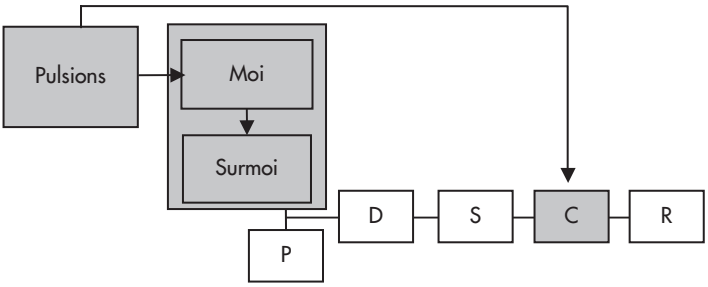

Figure 2.5 – *Représentation intégrée de la théorie psychanalytique (d'après Freud, 1946)*

Du point de vue du modèle intégratif, deux niveaux d'explications motivationnelles peuvent être distingués. Les pulsions expliquent l'origine psychologique de la motivation, tandis que l'expression de ces pulsions se trouve au niveau des motifs.

Les pulsions freudiennes déversent leur énergie dans le « moi » qui, contrairement au « ça » qui est régi par le principe de plaisir, est soumis au principe de réalité. Le « moi » est, en lui-même, un lieu d'expression de cette énergie (narcissisme) mais il est aussi un moyen qui donne lieu à l'investissement d'objets libidineux (passions, jeux, sexualité, relations, travail…). Les actions de l'individu sont également soumises à une sorte de filtrage de la part d'une autre instance psychique, le « surmoi » qui, en générant de l'anxiété au

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

travers de remords, de regrets, en dépréciant l'estime de soi et autres pressions internes, empêche l'expression de certains comportements jugés déviants par l'individu. Ce mode de fonctionnement peut être qualifié de « normal » dans le cadre psychanalytique. Cependant, ce modèle permet également d'expliquer certains cas de dysfonctionnement, quand l'énergie psychique qui ne peut trouver d'accès à la réalité s'empare directement du comportement en provoquant troubles et symptômes névrotiques (figure 2.5).

2.2 Besoin psychologique

2.2.1 Modèle hiérarchique des besoins

Abraham Maslow est, avec Carl Rogers, un des fondateurs du courant de la psychologie humaniste. Il n'est donc pas surprenant de retrouver dans la théorie motivationnelle de la pyramide des besoins un des grands principes de l'humanisme : l'homme tend vers un besoin de réalisation. Cependant, cette théorie ne s'arrête pas là. Dès les premières formulations (1943), il propose un principe d'organisation et des contenus motivationnels différents. Le principe d'organisation est hiérarchique. Autrement dit, pour accéder à un besoin de niveau supérieur, les besoins de niveaux inférieurs doivent être satisfaits. Les contenus sont, dans l'ordre de satisfaction, les suivants.

1. Besoins physiologiques. Ce sont la faim, la soif, la sexualité, la fatigue, la maladie, l'absence d'abri viable. La satisfaction de ces besoins implique un relâchement, le plaisir des sens, une sensation de confort. Ces besoins sont liés à la survie.

2. Besoins de sécurité. Ces besoins se retrouvent dans l'absence de peur, dans le fait de se prémunir contre les dangers. Ces besoins sont activés quand l'individu a peur, qu'il est insécurisé mais aussi lorsqu'il a des comportements obsessionnels ou compulsifs.

3. Besoins d'amour. Il s'agit ici des besoins de rapports sociaux, d'appartenance, d'affectivité. Le fait d'être rejeté, d'être inutile, de se sentir seul, d'être abandonné va créer les conditions d'émergence de ce besoin.

4. Besoins d'estime. Il s'agit de l'envie d'être reconnu, apprécié, approuvé et de bénéficier de l'estime d'autrui. Les sentiments d'incompétence ou d'infériorité vont avoir pour effet de déclencher ce besoin. Le respect de soi, la sensation de compétence, la confiance en soi vont avoir pour effet de combler le besoin d'estime.

↗

5. Besoin de réalisation de soi. Il s'agit de la quête ultime de tout être humain, la recherche de développement, d'épanouissement personnel, de création. L'ennui, l'aliénation, la routine, les activités à faible valeur ajoutées, l'absence de sens dans la vie, sont les principales déficiences de ce besoin. Ce besoin ne peut jamais être satisfait, il est infini.

Cette hiérarchie est organisée selon différents principes.

– Si les besoins ne sont pas satisfaits, alors un dysfonctionnement peut survenir. Par exemple, si l'individu ne mange pas il risque de ne plus avoir assez d'énergie pour bouger.
– La satisfaction des différents besoins permet de remédier aux dysfonctionnements.
– Lorsque l'individu a le choix il cherche toujours à satisfaire les besoins de base non satisfaits.

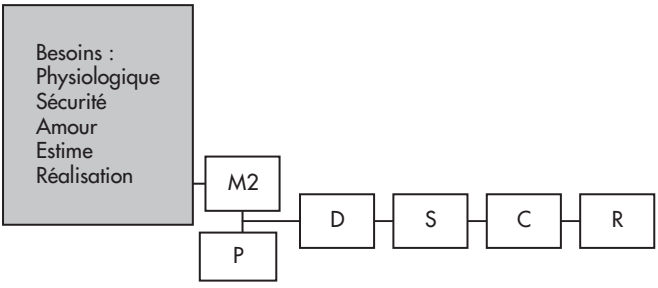

Figure 2.6 – *Représentation intégrée de la théorie de Maslow (d'après Maslow, 1943)*

2.2.2 La motivation d'effectance

White (1959) définit le concept de compétence comme la capacité d'un organisme à interagir efficacement avec son environnement. Il postule que cette recherche d'une interaction efficace avec l'environnement est permanente chez l'être humain : c'est cette recherche qui jamais ne semble être épuisée, qu'il appelle la « motivation d'effectance ».

Pour cet auteur, l'organisme va chercher continuellement à développer ses compétences et cette recherche, qui n'est pas pour l'auteur réductible à la notion de *drive*, va pousser l'individu à explorer son environnement même sans qu'il y ait gain de compétence. Pour lui, ce besoin d'interagir avec l'environnement est intrinsèque et procure un plaisir par le simple fait de pratiquer une activité qui va maintenir cette

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

sensation d'efficacité. Une autre source de cette motivation d'effectance se retrouve également dans le besoin d'autonomie où l'homme va résister aux forces externes pour tendre vers un maximum d'autodétermination en tentant de subordonner les événements extérieurs à son influence propre.

La conception qu'a White de cette forme motivationnelle permet de la classer parmi les besoins psychologiques. À l'époque où cette conception a vu le jour, il était encore difficile d'extrapoler les besoins en dehors de la sphère purement biologique. Cependant, les propos de White sur la motivation d'effectance sont sans ambiguïté : « Effectance motivation need not be conceived as strong in the sense that sex, hunger, and fear are strong when violently aroused. It is moderate but persistent, and in this, too, we can discern a feature that is favorable for adaptation » (p. 329-330).

Comme nous avons pu l'aborder précédemment, c'est précisément cette persistance du comportement dans différentes situations qui permet de postuler l'existence d'un besoin psychologique, et c'est ce que sous-entend l'auteur lorsqu'il parle de « besoin motivationnel d'effectance ».

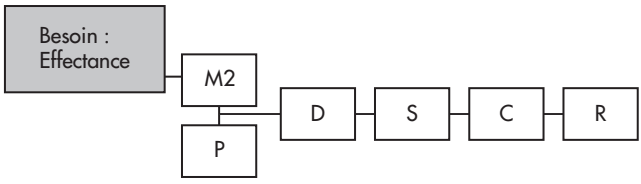

Figure 2.7 – *Représentation intégrée de la motivation d'effectance (d'après White, 1959)*

2.2.3 La théorie de l'autodétermination

En 1971, Deci a montré que la persistance des individus, durant une période de libre choix, était moins importante pour les sujets récompensés que pour ceux qui ne l'étaient pas. Ce résultat, contre-intuitif pour l'époque, montrait pour la première fois chez l'homme de façon expérimentale que la récompense n'était pas un facteur motivant dans tous les cas de figures.

Depuis les années soixante-dix, Deci (1975, 1980) et Ryan (Deci et Ryan, 1985, 2000, 2002) ont proposé différentes formulations et reformulations théoriques qui ont permis de conceptualiser ce résultat

et donnent lieu à une volumineuse littérature afférente produite aux cours des trois dernières décennies. La dernière formulation en date (Deci et Ryan, 2002) repose, selon les propos des auteurs, sur ce qu'ils appellent des « mini-théories » : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie de l'orientation causale et celle des besoins de base.

Deci et Ryan (2002) postulent l'existence de trois besoins psychologiques basiques qui, dans le cadre d'un environnement favorable à leur épanouissement, permettent à l'individu d'atteindre un optimal à la fois en termes d'expérience comportementale, de développement personnel et d'expérience dans des situations spécifiques.

Le besoin de compétence fait référence à la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement et lorsqu'il a l'occasion d'utiliser ses capacités. Une conception similaire se retrouve dans la motivation d'effectance de White (1959), cette dernière étant l'une des principales sources d'inspiration conceptuelle de ce besoin.

Le besoin de relations sociales est lié au fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance à la fois aux autres individus mais aussi à des communautés de personnes. Le besoin de se sentir en relation avec les autres est déconnecté de l'obtention de certains bénéfices (sexuel par exemple) ou de l'atteinte de différents statuts (devenir membre d'un groupe, devenir épouse, par exemple), l'idée est de partager avec d'autres membres un sentiment d'unité.

Enfin, le besoin d'autodétermination fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement.

Pour Deci et Ryan (2002), l'autonomie est directement liée au fait d'agir soit par intérêt pour l'activité, soit en vertu des valeurs auxquelles l'individu adhère. Quand ils sont autonomes, les individus voient leur comportement comme une expression du *self* (soi), et ce, même quand les actions sont influencées par des sources extérieures.

Les auteurs font clairement une différence entre les besoins psychologiques et les motivations. Les secondes peuvent éventuellement être une émanation des premières mais ce n'est pas toujours le cas.

Dans ce cadre théorique, il existe de nombreuses motivations qui ne sont essentielles ni pour le bien-être de l'individu, ni pour une expérience satisfaisante lors d'une activité.

Ce dernier aspect est au cœur de la théorie de l'intégration organismique.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Cette théorie est basée sur le présupposé que les individus sont naturellement enclins à intégrer les expériences qui leur permettent l'expression des besoins psychologiques fondamentaux exposés précédemment. De plus, les personnes ou les groupes consacrés par l'individu comme référence pour une raison ou pour une autre (parents, amis, groupe de pairs…) encouragent cet individu à faire des activités qui ne présentent pas d'intérêt de prime abord (non intrinsèquement motivantes), puis ensuite en favorisent l'intégration jusqu'à ce qu'elles ne fassent plus l'objet d'une régulation externe au *self*. Les auteurs parlent d'un *continuum* d'autodétermination en fonction du degré d'internalisation, là où les conceptions initiales distinguaient « motivation intrinsèque » et « motivation extrinsèque ». Les activités qui relèvent de motivations extrinsèques mais qui sont totalement intégrées au *self*, dans le sens où elles font partie des valeurs de l'individu, peuvent être aussi fortement autodéterminées que les activités motivées intrinsèquement. Cette conception aboutit donc à la formulation de différentes formes de motivations extrinsèques qui se différencient en fonction du niveau d'autonomie et donc d'autorégulation liée à l'action du *self*.

La théorie motivationnelle de Deci et Ryan (2002) permet d'appréhender en un ensemble cohérent de multiples formes motivationnelles qui peuvent rendre compte de la diversité des phénomènes, tout en fournissant un cadre théorique permettant d'appréhender un nombre illimité de comportements, d'actions et d'activités. En estimant que différentes formes de motivation se distribuent sur un *continuum* dit d'autodétermination, ils distinguent trois formes motivationnelles regroupées en ensembles distincts.

Le premier fait référence à l'absence d'autorégulation (pas d'autodétermination) ou de régulation (par la contrainte par exemple) du comportement. Les auteurs parlent ici d'« amotivation » car il ne s'agit pas à proprement parler de caractériser une forme motivationnelle mais plutôt d'évoquer son absence. Lorsque l'individu est amotivé, soit il n'agit pas, soit il agit passivement. Par exemple, un enfant qui dit « je perds mon temps quand je vais à l'école » indique, par là, qu'il est résigné.

Pour les auteurs de cette théorie, trois raisons expliquent l'émergence de l'amotivation.

– La première est l'impossibilité perçue d'atteindre le résultat souhaité car l'individu a appris à se résigner face à certaines situations (Abramson *et al.*, 1978).
– La seconde est la perception par l'individu d'un manque de compétence pour émettre le comportement souhaité, comme le stipule

Bandura (2003) dans le cadre du sentiment d'efficacité personnelle.

– Enfin, la troisième est le fait que l'activité ou le résultat n'ont aucune valeur aux yeux de l'individu.

Le deuxième ensemble est celui de la motivation extrinsèque. Il se décline en quatre « régulations » qui se distinguent en fonction du niveau d'autodétermination.

– Le premier niveau, celui de la régulation externe, représente la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, l'individu agit soit pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale, soit pour éviter quelque chose de désagréable tel qu'une punition. Par exemple, dans l'échelle de Brière *et al.* (1995), les individus vont justifier leur pratique d'une activité sportive en disant « parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais » ou encore « parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme ». Dans le cadre scolaire, les élèves qui vont à l'école « pour avoir un meilleur salaire plus tard » (Vallerand *et al.*, 1989) s'inscrivent également dans le cadre d'une régulation externe.
– Le niveau suivant, deuxième, est celui de la régulation introjectée. Cette régulation n'est pas très éloignée de la précédente dans la mesure où ce sont les mêmes pressions externes qui motivent l'individu. Cependant, si cette fois elles sont gérées de manière plus autodéterminée par ce dernier, il ne va pas jusqu'à les considérer comme faisant partie de lui-même (du *self*). Le comportement est motivé par des incitations et des pressions internes telles que le sentiment de culpabilité, des menaces adressées à l'estime de soi ou au contraire par des compliments qui vont valoriser son *ego*. En d'autres termes, ce type de motivation est contingent à une régulation du comportement par l'*ego*.

Dans l'échelle de Brière *et al.* (1995), les individus qui disent pratiquer une activité sportive « parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme » témoignent d'une telle motivation. De même, les élèves qui disent, je travaille à l'école « pour me prouver que je suis une personne intelligente » (Vallerand *et al.*, 1989) font preuve d'une régulation introjectée.

La régulation identifiée est une motivation qui se démarque très clairement des deux formes précédentes. Le comportement n'est plus, cette fois, guidé ou déclenché par une pression extérieure au *self* mais relève du *self* lui-même. En ce sens, pour Deci et Ryan (2002), cette motivation

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

intrinsèque est clairement autodéterminée (déterminée par le *self*, les auteurs parlent de *self-determination*). Le comportement est déclenché car l'individu estime qu'il correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. L'action est donc perçue par l'individu comme venant de lui. Elle est déterminée par lui, elle est donc autodéterminée. L'individu va dire pratiquer une activité sportive « parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent lui être utiles dans d'autres domaines de sa vie » (Brière *et al.*, 1995). L'élève va à l'école « parce que cela va lui permettre de travailler plus tard dans un domaine qu'il aime ».

Pour Deci et Ryan (2002), ces différentes « identifications » peuvent être relativement compartimentées ou, tout du moins, séparées des autres croyances ou valeurs de l'individu. C'est pour cette raison qu'ils introduisent un quatrième niveau, qu'ils appellent « régulation intégrée ».

Cette motivation extrinsèque fait référence à toutes ces valeurs, buts et besoins qui, ensemble, définissent la nature même du *self*. À ce niveau, les différentes identifications sont intégrées en un tout cohérent qui permet à l'individu de développer le « sens de soi », c'est-à-dire qu'elles sont au cœur de ce qui le définit comme individu. Ce dernier s'engage donc spontanément dans des activités qui sont liées à la réalisation de lui-même. Par exemple, une personne qui estime qu'il lui faut vivre en harmonie avec la nature va être une militante écologiste active, s'alimenter uniquement avec des produits cultivés naturellement, s'informer en permanence sur la meilleure façon de vivre en harmonie avec la nature.

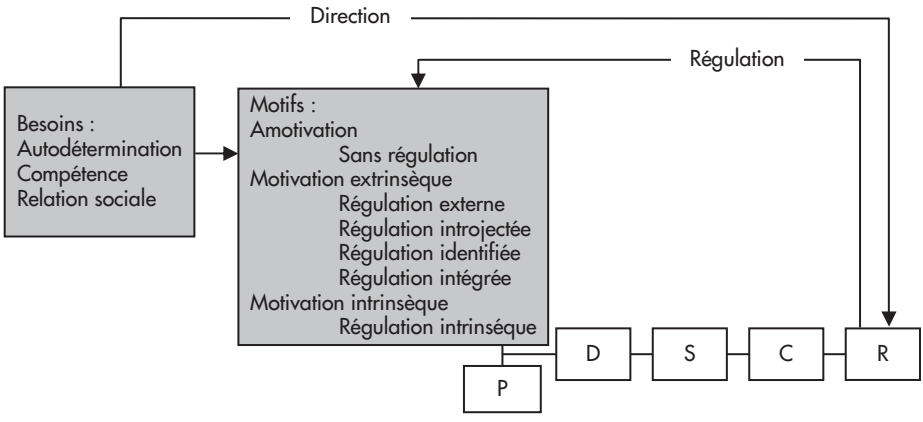

Figure 2.8 – *Représentation intégrée de la théorie de l'autodétermination (d'après Deci et Ryan, 2002)*

Le troisième et dernier ensemble est celui de la motivation intrinsèque. Pour Deci et Ryan (2002), « les comportements intrinsèquement motivés sont ceux qui sont motivés par la satisfaction du comportement en lui-même plus que par les contingences ou les renforcements qui sont opérationnellement séparables de l'activité du sujet » (p. 10, traduction libre). Les comportements intrinsèquement motivés sont déclenchés de façon totalement libre et autodéterminée, par intérêt et pour le plaisir de pratiquer l'activité en elle-même. La motivation intrinsèque s'appuie sur différentes formes de plaisirs qui ont toutes en commun d'être pleinement autodéterminées.

Brière *et al.* (1995) ou Vallerand *et al.* (1989) parlent de motivation intrinsèque à l'accomplissement, à la stimulation ou à la connaissance.

2.2.4 Modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée

Le modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée que proposent Vallerand et ses collaborateurs (Vallerand et Blanchard, 1998 ; Vallerand, Carbonneau et Lafrenière, 2008) repose sur la théorie de la motivation autodéterminée proposée par Deci et Ryan (2002). Le modèle hiérarchique postule que les différentes formes de motivations (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) coexistent à trois niveaux : situationnel, contextuel et global.

Pour Vallerand *et al.* (2008), « La motivation situationnelle réfère à la motivation d'un individu quand il est en train de faire une activité spécifique à un moment précis dans le temps. Elle correspond à un *état* motivationnel et non à une caractéristique individuelle stable ».

Le niveau du contexte est celui des « sphères d'activité ». Par exemple, le fait d'être motivé par une activité sportive précise plutôt que par le sport en général ou encore par certains types de loisirs plutôt que d'autres.

Enfin, le niveau global est le plus général. À ce niveau, la motivation est stable et une orientation motivationnelle est assimilable à un élément de la personnalité de l'individu.

Pour Vallerand *et al.* (2008), ces trois niveaux motivationnels sont liés à l'action de déterminants qui sont différents en fonction du niveau considéré. Deux grands types de déterminants permettent d'expliquer le niveau d'action de la motivation mais aussi de développement et l'impact que peuvent avoir des différents niveaux entre eux : les déterminants sociaux et ceux qui sont internes au système hiérarchique.

Les déterminants sociaux font référence à l'environnement social humain ou non et se distinguent en fonction de leur niveau de détermination motivationnelle.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Au plan situationnel, ces facteurs ont un impact délimité dans le temps et l'espace. Ce type de facteurs n'a pas vertu à se réitérer et reste lié à un événement donné. Si un facteur situationnel se répète dans un contexte identique, alors il devient contextuel. Enfin, les facteurs qui sont susceptibles d'avoir une influence sur l'ensemble de la vie de l'individu sont des déterminants globaux. Parmi les facteurs globaux les plus évidents, Vallerand *et al.* (2008) citent les parents.

Les déterminants internes sont liés aux phénomènes ascendants *bottom up* et descendants *top down* qui peuvent expliquer d'éventuelles interactions entre les niveaux motivationnels.

Les déterminants ascendants et descendants s'expliquent par l'influence que peuvent avoir les motivations d'un niveau sur celui ou ceux qui lui son adjacents. Ainsi, la motivation situationnelle a un impact sur la motivation contextuelle et cette dernière en a également un sur la motivation globale. Lorsque cet impact va des motivations les moins stables (situationnelles) vers les motivations les plus stables, le mouvement est ascendant alors que dans l'autre sens, il est qualifié de descendant.

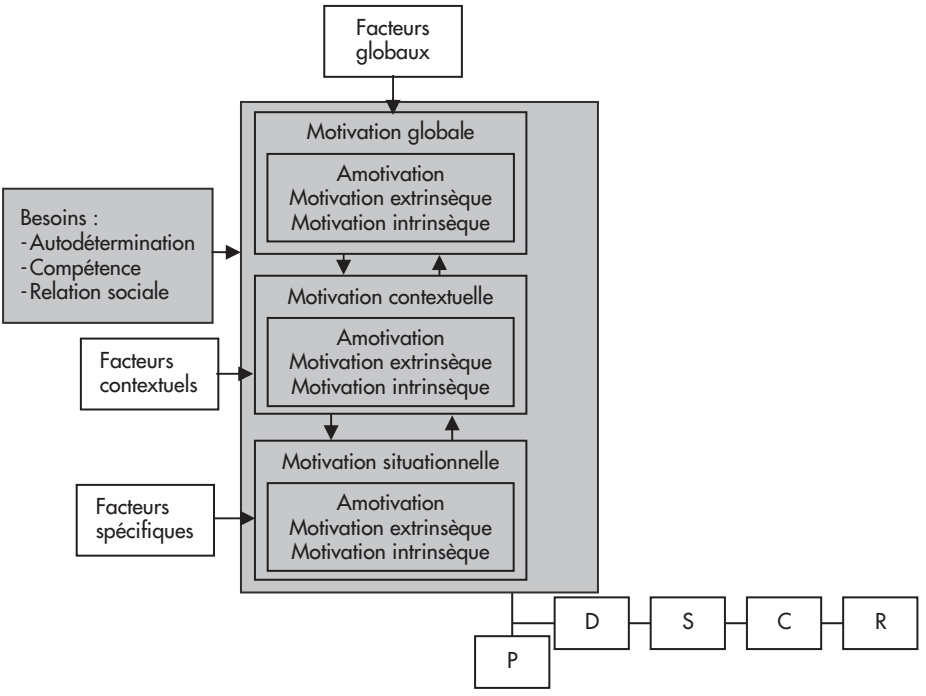

Figure 2.9 – *Représentation intégrée du modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée (d'après Vallerand et Blanchard, 1998)*

2.2.5 Passions harmonieuses et obsédantes

Vallerand et ses collaborateurs (2003) donnent au concept de passion non seulement un nouveau socle conceptuel mais lui fournissent en plus une base empirique solide qui depuis a été utilisée dans différents domaines comme le sport (Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers et Rousseau, 2008) ou les jeux vidéo (Wang *et al.*, 2008), etc.

D'une manière générale, ils définissent la passion comme une inclinaison forte envers une activité que les individus aiment, trouvent importante et dans laquelle ils investissent du temps et de l'énergie.

La nouvelle conception de la passion qu'ils proposent repose sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002). Plus précisément, ils se basent sur l'intégration organismique selon laquelle les individus sont plus enclins à pratiquer des activités qui sont en accord avec leurs besoins fondamentaux. Certaines activités peuvent donc devenir partie intégrante du *self* alors que d'autres restent pratiquées sous des pressions externes qui peuvent être plus ou moins bien internalisées.

Pour Vallerand *et al.* (2003), il existe des passions obsédantes et d'autres qui sont harmonieuses. Ces deux formes passionnelles se distinguent de la manière dont elles sont intégrées au *self* de l'individu. Les passions harmonieuses sont le résultat d'un processus d'internalisation qui s'est déroulé de manière autonome ayant abouti à l'intégration de l'activité à l'identité de l'individu. En référence à l'intégration organismique, un tel développement passionnel se déroule quand l'individu accepte librement de pratiquer l'activité, quand il considère qu'elle a de la valeur sans qu'il soit nécessaire de soutenir sa pratique par des contingences externes comme des récompenses, des punitions ou des pressions de toute nature. Dans ce cas, la passion occupe un espace important mais sans pour autant être démesurée par rapport aux autres aspects de la vie de l'individu. Les passions contrôlées sont la résultante d'une forme de contrôle de l'internalisation de l'activité au niveau du *self*. Cette internalisation est le fruit de pressions inter ou intrapersonnelles liées au fait de différentes contingences attachées à la pratique de l'activité, comme des formes de valorisation adressées à l'estime de soi ou encore parce que le niveau d'excitation devient si important qu'il dépasse la capacité de contrôle du *self*. Ces formes de contingence contrôlent l'individu plutôt que le contraire. Dans la mesure où cette forme passionnelle prend le contrôle de l'individu, elle occupe une place démesurée dans son identité, provoquant des conflits avec ses autres occupations.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Dans une série d'études, Vallerand *et al.* (2003) ont montré que conformément aux prédictions, ces deux formes passionnelles rendaient compte de résultats relativement différents. Une première étude effectuée auprès d'étudiants montre que les activités qu'ils considèrent comme passionnantes sont corrélées significativement avec le *flow* (Csikszentmihalyi et Lefevre, 1989), les émotions positives et la concentration (uniquement) si ces dernières sont considérées comme harmonieuses. À l'inverse, les passions obsédantes sont corrélées significativement avec les émotions négatives, les cognitions négatives, la honte ou l'anxiété.

D'autres résultats montrent également que les passions obsédantes sont associées avec une persistance rigide qui ne tient pas compte de limites et qui peut aboutir à une prise de risque importante et irraisonnée. Ce dernier résultat est à mettre en relation avec les comportements de jeu compulsifs qui s'observent notamment dans les jeux d'argent. Vallerand *et al.* (2003) montrent que ces derniers ont des scores significativement plus élevés sur l'échelle des passions obsédantes.

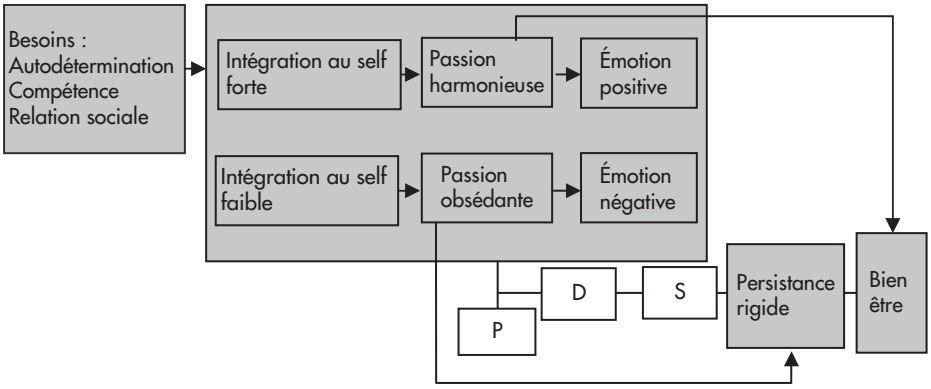

Figure 2.10 – *Représentation intégrée du modèle des passions harmonieuses et obsédantes (d'après Vallerand* et al.*, 2003)*

2.2.6 Les besoins « psychogéniques »

La liste des besoins de Murray (1938) a sans aucun doute marqué un grand tournant dans l'histoire de la psychologie de la motivation. Elle a été produite au moment où le paradigme psychologique dominant, le béhaviorisme, rejetait toute idée d'une vie mentale. Cependant Murray ne s'est pas contenté de fournir une liste de besoins, il a surtout permis de les appréhender au travers du célèbre TAT (*Thematic Apperception Test*). Ce moyen d'évaluation a largement contribué à l'émergence

des premières formulations théoriques qui ont forgé le champ de l'« expectation-valeur » (McClelland, 1955 ; Atkinson, 1957).

En concevant l'existence de besoins « psychogéniques », Murray (1938) ouvre une nouvelle voie pour une conception des besoins, qui étaient pour l'époque conçus comme ancrés exclusivement dans le fonctionnement biologique du corps humain. Cependant, bien qu'il ne cherche absolument pas à l'expliquer, Murray estime que ces besoins sont dérivés, et donc dépendent d'une manière ou d'une autre des besoins primaires purement biologiques. Les besoins qu'il propose ne sont pas indépendants les uns des autres mais regroupés au sein d'ensembles définis en fonction de critères variés dont la liste est présentée ci-dessous. Il est à noter que dans certains cas, Murray utilise des néologismes qui sont repris lorsque c'est possible (du fait de la proximité avec des mots français).

1. Dans le premier ensemble se trouvent les besoins qui sont associés aux actions sur les objets inanimés.

– **Acquisition** (Acquisition) : obtenir des gains et des possessions.

– **Conservation** (Conservance) : collecter, réparer, nettoyer et préserver les objets.

– **Ordre** (Order) : arranger, organiser, ranger les objets ; être scrupuleusement précis.

– **Possession** (Retention) : Chercher à garder ses objets ; refuser de les donner ou de les prêter ; être économe, avare, parcimonieux.

– **Construction** (Construction) : construire et organiser.

2. Le deuxième ensemble est celui des besoins d'actions ambitieuses, qui peuvent potentiellement être ou devenir prestigieuses.

– **Supériorité** (Superiority) : ce besoin est composé des deux suivants, celui d'accomplissement et celui de reconnaissance.

– **Accomplissement** (Achievement) : surpasser les obstacles ; exercer toute sa puissance ; vouloir réussir des activités difficiles le plus rapidement possible (il s'agit d'un besoin élémentaire de l'ego qui peut être activé par n'importe quelle action ou même par un autre besoin).

– **Reconnaissance** (Recognition) : être enthousiasmé par les louanges et les éloges ; imposer le respect ; afficher avec vantardise ses réussites et ses exploits ; rechercher les distinctions, le prestige social et les honneurs.

– **Exhibition** (Exhibition) : attirer l'attention des autres ; choquer, exciter, amuser les autres.

De façon complémentaire avec l'ensemble précédent, cet ensemble de besoins est invoqué pour préserver un statut ou éviter l'humiliation.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

– **Évitement** (Infavoidance) : éviter l'humiliation, la honte et le ridicule.

– **Défense** (Defendance) : se défendre contre les blâmes et l'adversité.

– **Contrer** (Counteraction) : défendre ostensiblement son honneur.

– **Préservation** (Inviolacy) : désir de préserver une bonne réputation, d'éviter les critiques, de maintenir une distance psychologique. Ce besoin est lui-même constitué de trois autres besoins (présentés ***ci-dessous sci-dessuss***) : évitement, défense, contrer.

3. Les besoins de l'ensemble suivant sont liés à l'exercice du pouvoir sous une forme ou sous une autre.

– **Domination** (Dominance) : influence ou contrôle des autres ; persuader, prohiber, dicter.

– **Déférence** (Deference) : admirer et coopérer avec un allié respecté et admirable.

– **Similance** (Similance) : empathie ; imiter ou émuler autrui.

– **Autonomie** (Autonomy) : résister aux influences ou à la coercition ; défier l'autorité ; rechercher l'indépendance.

– **Contrariété** (Contrarience) : agir différemment des autres ; être unique ; prendre des orientations non conventionnelles.

4. La dimension sadique-masochiste sous-tend les deux besoins de l'ensemble suivant.

– **Agression** (Aggression) : s'attaquer à autrui ; faire du mal, accuser, ridiculiser, punir sévèrement ; sadisme.

– **Soumission** (Abasement) : se rendre, abandonner, accepter la punition, s'excuser, se confesser, se déprécier ; masochisme.

5. Le besoin suivant est dissocié des précédents car pour Murray il s'agit d'un comportement d'inhibition cherchant principalement l'évitement de la désapprobation publique ou celle des parents.

– **Évitement des blâmes** (Blamavoidance) : éviter les remontrances, l'ostracisme, les punitions en inhibant les impulsions asociales ou non conventionnelles ; se comporter avec rectitude, obéir à la loi.

6. Les cinq besoins suivants sont liés à l'affection que se portent les individus les uns aux autres.

– **Affiliation** (Affiliation) : créer des relations amicales et des associations ; accueillir, joindre, vivre avec les autres ; coopérer et s'entretenir avec les autres ; aimer les autres.

– **Rejet** (Rejection) : snober, rejeter, ignorer autrui ; rester indifférent aux autres ; faire de la discrimination.

– **Aidance** (Succorance) : recherche d'aide, de protection de sympathie ; être dépendant.

– **Ludique** (Play) : se relâcher, s'amuser, éviter les tensions trop importantes.

7. Les besoins du dernier ensemble sont fréquemment associés dans la vie sociale.

– **Connaissance** (Cognizance) : explorer ; poser des questions ; satisfaire sa curiosité ; regarder, inspecter, écouter.

– **Présentation** (Exposition) : relater les faits ; démontrer et pointer ; donner des informations, interpréter.

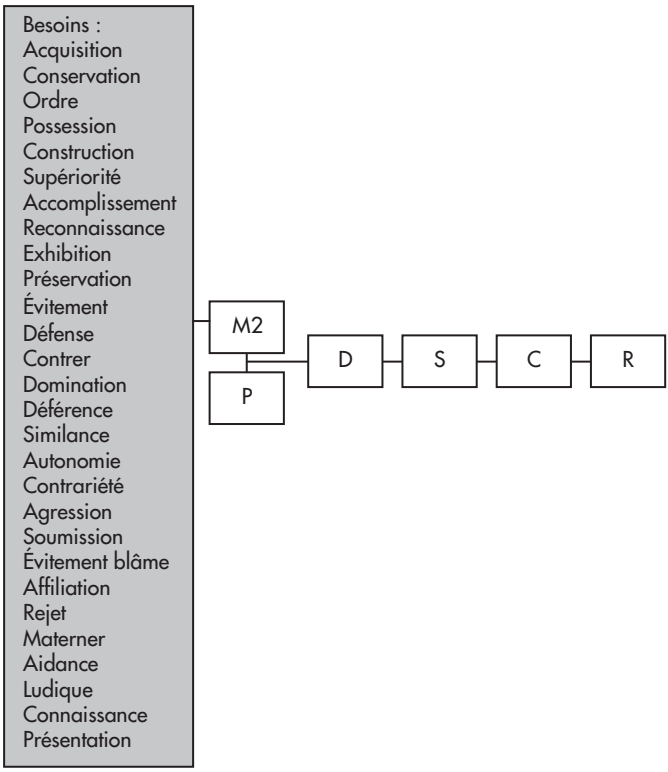

Figure 2.11 – *Représentation intégrée de la théorie des besoins psychogéniques (d'après Murray, 1938)*

Ces besoins psychogéniques sont extrapolés à partir des planches du « TAT ». Il est à noter que Murray estime que ces besoins sont avant tout des attitudes que peut prendre le sujet, ce qui permet de les insérer dans une théorie plus globale de la personnalité. Bien que rattachés aux besoins biologiques, il n'en reste pas moins que pour Murray les besoins psychogéniques sont bien l'origine ultime du comportement d'un point de vue psychologique (figure 2.11 ci-dessus).

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

2.2.7 Besoin de clôture

Pour Kruglanski et Webster (1996), le besoin de clôture fait référence au désir d'obtenir une réponse ferme à une question, tout en présentant une aversion pour l'ambiguïté. Le besoin est à entendre au sens psychologique et non biologique du terme. Ce besoin est une caractéristique stable qui peut être mesurée à travers une échelle (Webster et Kruglanski, 1994). Le questionnaire mis au point par Webster et Kruglanski (1994) comprend cinq facteurs : préférence pour l'ordre, préférence pour la « prédictivité », esprit de décision, inconfort envers l'ambiguïté, esprit de fermeture. Les individus qui présentent un niveau élevé de besoin de clôture recherchent un ordre bien établi, une vie très structurée et présentent une aversion pour le désordre. Ils préfèrent avoir la possibilité de prédire les événements futurs, prennent leurs décisions rapidement et avec assurance, ont peur de faire des erreurs de jugement, éprouvent une sensation d'inconfort dans les situations ambiguës et préfèrent éviter d'être confrontés à des situations qui entrent en conflit ou qui sont inconsistantes avec leurs connaissances antérieures. La motivation envers la clôture varie au cours d'un *continuum* qui part des individus qui ont un fort besoin de clôture et finit par ceux qui ont un besoin tout aussi important d'éviter la clôture (Kruglanski et Webster, 1996). Pour les auteurs, il n'y aurait donc pas « un » mais « deux » besoins, opposés l'un à l'autre, bien que les recherches portent principalement sur le besoin de clôture. Les individus qui désirent éviter la clôture préféreraient donc l'incertitude, seraient peu enclins à produire une position ferme et définitive, pourraient changer facilement et rapidement de jugement en fonction de différentes alternatives suggérées par la perspective qu'ils ont de la situation. Le besoin de clôture peut également être exacerbé expérimentalement lorsque la situation met en avant les bénéfices d'une clôture ou d'une absence de clôture. Par exemple, le besoin de clôture est exacerbé lorsqu'il y a une pression temporelle, lorsque les conditions de traitement de l'information sont laborieuses et/ou aversives ; par exemple lorsque les sujets doivent traiter de l'information au milieu du bruit infernal d'une imprimante en tâche de fond (Kruglanski *et al.*, 1993).

Le besoin de clôture a des implications majeures en termes de traitement de l'information, qui est systématiquement biaisée lorsque ce besoin est exacerbé. Par exemple, dans l'étude de Mayseless et Kruglanski (1987), les participants doivent identifier des photographies d'objets communs qui ont été fortement agrandies et prises sous un angle incongru afin d'en masquer la nature réelle. Les sujets doivent formuler

un maximum d'hypothèses concernant l'identité de l'objet et, pour finir, doivent choisir celle qui leur semble la plus crédible. Le besoin de clôture est exacerbé dans cette étude en glissant subrepticement aux sujets que la capacité de formuler des opinions tranchées est reliée à l'intelligence et à la concentration mentale. Les résultats montrent que les participants qui ont un score élevé sur l'échelle de besoin de clôture formulent moins d'hypothèses que les autres. Le besoin de clôture biaise le traitement de l'information de façon à conduire les individus non seulement à avoir le moins d'hypothèses possibles en compétition, mais aussi à faire en sorte que moins d'attention soit accordée aux informations discordantes par rapport aux hypothèses retenues. Kruglanski et Webster (1996) proposent deux caractéristiques centrales de ce besoin : l'inclinaison à saisir la clôture et la tendance au gel de clôture. L'inclinaison à saisir la clôture se traduit par le fait que les personnes cherchent à clore le plus rapidement possible. Toute attente est vécue comme ennuyeuse. La tendance au gel de clôture se trouve dans le fait que les personnes cherchent à maintenir stables les anciennes connaissances tout en faisant en sorte que les futures connaissances ne les mettent pas en danger. Les individus qui ont un fort besoin de clôture ont donc tendance à être plus certains de leur choix, bien que ce dernier repose sur moins d'hypothèses.

Pour résumer, Kruglanski et Webster (1996) définissent le besoin de clôture comme une attirance envers les connaissances définies qui évite la confusion et l'ambiguïté. Il représente une dimension relativement stable en termes de différences individuelles et peut être induit expérimentalement en influençant la perception des bénéfices à la clôture (ou en mettant en avant l'absence de coût). Le besoin de clôture exerce son influence au travers de deux tendances générales, l'inclinaison à saisir le plus rapidement possible les opportunités de clôture et le gel de clôture, qui se trouvent incarnées par le maintien le plus long possible de l'acquisition de cette clôture.

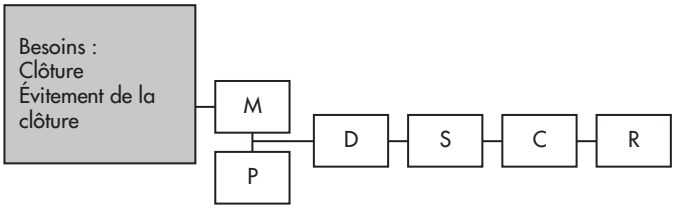

Figure 2.12 – *Représentation intégrée du besoin de clôture (d'après Kruglanski et Webster, 1996)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

2.2.8 Besoin de structure

Le besoin de structure s'inscrit dans le cadre du traitement de l'information et, plus particulièrement, dans celui d'une limite des ressources cognitives. En effet, l'individu est littéralement « bombardé » à chaque instant d'un tel nombre d'informations qu'il est essentiel pour lui de les structurer afin de ne pas dépasser les capacités de sa mémoire de travail. Pour faire face à cet afflux permanent d'informations, l'individu met en place des représentations mentales abstraites (schémas, scripts, attitudes, stéréotypes…) qui lui permettent de structurer le monde dans des formes plus simplifiées et plus facilement manipulables (Neuberg et Newsom, 1993 ; Thompson, Naccarato, Parker et Moskowitz, 2001).

De façon plus comportementale, les individus peuvent également mettre en place des routines et utiliser des scripts sociaux fortement formalisés lorsqu'ils sont en contact avec d'autres personnes afin de réduire les informations disponibles.

Les structures se révèlent être le meilleur moyen de réduire significativement la somme des informations à traiter, uniquement si elles présentent des limites claires, bien définies, distinctes des autres structures du même domaine, restant relativement simples. Cette prédisposition à chercher et à utiliser cette simplification de l'environnement serait un besoin psychologique fondamental de l'être humain appréhendable au travers d'échelle (Neuberg et Newsom, 1993 ; Thompson, Naccarato, Parker et Moskowitz, 2001). En effet, certaines personnes seraient plus mal à l'aise et plus en recherche systématique de structures leur permettant de simplifier l'environnement.

Les personnes qui ont un besoin de structure assez élevé seraient plus enclines à avoir une vie relativement simple et très organisée à la fois cognitivement et comportementalement (Neuberg et Newsom, 1993). Ces individus utilisent plus volontiers des structures cognitives très homogènes, très délimitées, relativement distinctes les unes des autres. Ils sont relativement à l'aise dans un cadre routinier, préfèrent les situations sociales familières et s'appuient sur des structures relativement simples pour interagir avec leur environnement. Ils sont plus enclins à utiliser les stéréotypes (Neuberg et Newsom, 1993), à faire des inférences sur la base de catégorisations sociales (Moskowitz, 1993), à biaiser leurs évaluations sociales en fonction d'une analyse incomplète de la situation (Schaller, Boyd, Yohannes et O'Brien, 1995).

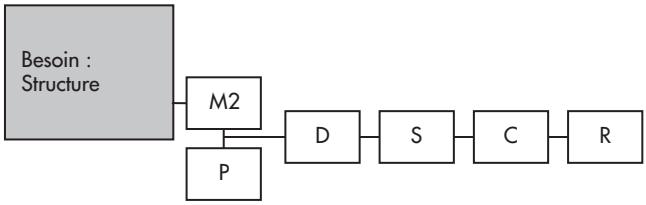

Figure 2.13 – *Représentation intégrée du besoin de structure (d'après Neuberg et Newsom, 1993)*

2.2.9 Besoin de cognition

Le besoin de cognition a fait l'objet d'une définition en deux temps. La première conceptualisation de Cohen *et al.* (1955) repose sur une étude où des étudiants devaient lire des textes relativement structurés et d'autres qui ne l'étaient pas. Les auteurs ont observé que les étudiants qui avaient préalablement passé une échelle permettant d'appréhender le besoin de cognition ne faisaient pas les mêmes estimations en fonction du niveau de ce besoin. Pour Cohen *et al.* (1955), cette première approche du besoin de cognition est appréhendable, sous l'angle de la théorie de la Gestalt, comme une tendance à structurer son environnement. Dans cette perspective, un environnement non structuré provoque une frustration et donc une tension que l'individu cherche à réduire.

Bien qu'utilisant le même terme, Cacioppo *et al.* (1982) ont proposé une vision relativement différente de la précédente. Ces auteurs ont créé une échelle plus fiable (que celle de Cohen) permettant d'appréhender le besoin de cognition, ce qui n'avait pas été le cas dans l'étude de Cohen *et al.* (1955). Toutes les études ultérieures, qui ont ensuite montré l'intérêt que présente ce besoin, se sont donc appuyées sur cette échelle et sur la définition proposée par Cacioppo *et al.* (1982). Cacioppo *et al.* (1982) définissent le besoin de cognition en tant que différence interindividuelle stable, comme une tendance à s'engager avec plaisir dans des activités cognitivement difficiles. Ce besoin est conçu sur un *continuum* bipolaire en fonction de sa force (faible ou forte). Cacioppo *et al.* (1996) estiment que cette conception du besoin de cognition est relativement proche de celle que proposent Deci et Ryan (2002) de la motivation intrinsèque. La mesure du besoin de cognition est fortement corrélée à celle de la motivation intrinsèque puisque Amabile, Hill, Hennessey et Tighe (1994) observent une corrélation significative de l'ordre de .69 entre les deux échelles. Pour autant, la motivation

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

comprend des aspects non cognitifs qui ne se retrouvent pas dans la mesure du besoin de cognition.

La spécificité du besoin de cognition en fait une mesure intéressante lorsqu'il s'agit de comprendre la façon dont les individus traitent des informations et c'est généralement dans cette perspective que de très nombreuses études l'ont utilisé (Cacioppo *et al.*, 1996). En effet, les individus qui ont un besoin de cognition élevé ne rechignent pas à faire des efforts pour traiter les informations. Ils ont tendance par exemple à rester plus concentrés sur le cœur d'une activité de traitement qui requière des efforts cognitifs importants, et donc à être moins distraits par des éléments périphériques (Cacioppo *et al.*, 1982). Les recherches indiquent donc clairement que les individus qui ont un faible besoin de cognition sont plus influençables par des distracteurs périphériques que les individus qui ont un besoin de cognition élevé (Cacioppo *et al.*, 1996). Les individus qui ont un besoin de cognition élevé ont donc une tendance naturelle à rechercher, à acquérir, à manipuler cognitivement les informations, des relations ou des événements pour leur donner un sens. En revanche, les individus qui ont un faible besoin de cognition vont davantage s'en remettre aux autres, à des conceptions simplifiées pour atteindre un niveau de structuration comparable. Les individus qui ont un besoin cognitif important expriment plus volontiers une attitude positive envers les activités ou les stimuli qui supposent de tenir un raisonnement ou de s'engager dans une résolution de problèmes. En revanche, il n'existe pas de différence entre ces deux catégories d'individus en ce qui concerne les tâches non intellectuelles (comme les activités sportives). De nombreux résultats ont permis de vérifier la solidité de ces assertions (*cf.* Cacioppo *et al.*, 1996 pour une revue), qui ont de nombreuses implications dans le traitement social des informations.

Par exemple, les individus qui ont un besoin de cognition élevé ont tendance à rappeler plus d'informations présentées dans un message que les individus qui ont un faible besoin de cognition (Kassin, Reddy et Tulloch, 1990). Pour les mêmes raisons, les individus qui présentent un fort besoin de cognition ont davantage tendance à former leurs impressions ou à changer d'attitude sur les éléments centraux plutôt que sur les éléments périphériques d'une argumentation (Haugtvedt, Petty et Cacioppo, 1992). Dans la mesure où les individus qui ont un besoin de cognition élevé traitent davantage les informations, ils développent une argumentation plus solide, ce qui leur permet d'avoir une influence plus grande lorsque des décisions importantes doivent être prises, par exemple dans le cadre de jurys de cours d'assise (Shestowsky *et al.*, 1998).

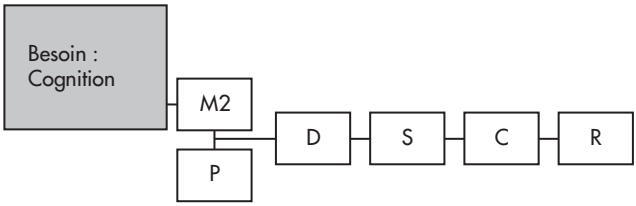

Figure 2.14 – *Représentation intégrée du besoin de cognition (d'après Cacioppo* et al.*, 1982)*

2.2.10 La théorie ERG

La théorie ERG (*Existence Relatedness Grow*) d'Alderfer (1972) a été étudiée principalement dans le monde du travail. Les travaux d'Alderfer s'inspirent très largement de ceux de Maslow (1954), et il va jusqu'à donner une correspondance entre les trois besoins de base qu'il propose et la hiérarchie des besoins de Maslow. Pour Alderfer, les trois besoins, qu'il considère comme étant à la base du comportement sont innés bien qu'il n'établisse pas précisément de quelle manière il est possible de les rattacher au substrat biologique. Dans le cadre du modèle intégratif de la motivation, il s'agit donc de besoins psychologiques au moins pour deux d'entre eux.

Pour Alderfer, deux notions sont consubstantielles de tous les besoins : les désirs et les satisfactions. Autrement dit, chaque besoin peut être expliqué ou s'explique en termes de désirs ou de satisfactions.

Les besoins d'existence (Alderfer parle plutôt de catégorie de besoins) font référence aux besoins physiologiques telles la faim ou la soif. La conception d'Alderfer à ce niveau est totalement comparable à celle de Hull (1943). En effet, les besoins d'existence ont pour objectif de maintenir les différents équilibres homéostatiques qui sont indispensables à la survie.

Les besoins de relations sociales (*relatedness*) s'inscrivent dans le cadre des relations interpersonnelles. Alderfer parle à ce niveau de relation avec des individus significatifs pouvant appartenir à différents types de groupes comme la famille, les supérieurs, les collègues de travail, les subordonnés, les amis et les ennemis, etc. Les besoins de relations sociales ont comme point commun de ne pouvoir être satisfaits que dans le cadre d'une action concertée avec autrui. L'acceptation, la confirmation, la compréhension, l'influence sont des éléments qui font partie du processus relationnel.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Les besoins de croissance (*growth*) orientent l'individu vers la création d'effets sur lui-même ou sur son environnement. La satisfaction de ces besoins provient de la mise en œuvre de capacités individuelles lorsqu'un problème se présente et peut donc requérir à ce titre le développement de compétences additionnelles. La satisfaction de ce besoin dépend de la capacité pour les individus d'exploiter toute l'étendue de leur compétence et aussi de pouvoir augmenter ces dernières.

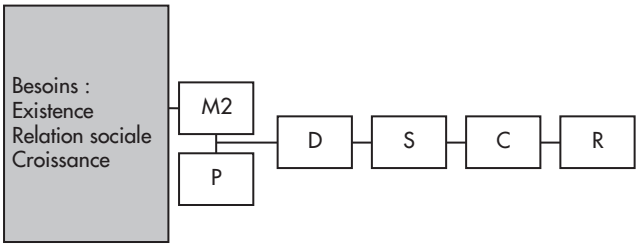

Figure 2.15 – *Représentation intégrée de la théorie ERG (d'après Alderfer, 1972)*

2.2.11 Théorie cognitive-expérientielle

La théorie « cognitive-expérientielle » ou CEST (*cognitive-experiential self-theory*) part du principe que l'être humain peut traiter l'information sous deux modes différents. Epstein (1991, 1994), qui s'inspire en partie des processus primaires et secondaires de la théorie psychanalytique freudienne, estime que les individus abordent la réalité par deux voies distinctes, l'une intuitive, automatique, naturelle, non verbale, narrative et expérientielle, l'autre analytique, délibérative, verbale et rationnelle (tableau 2.1).

Tableau 2.1 – *Comparaison des systèmes expérientiel et rationnel (Epstein, 1991)*

Système expérientiel	Système rationnel
1. Holistique	1. Analytique
2. Affectif : orienté par le dualisme plaisir-douleur	2. Logique : dirigé par la raison
3. Connectivité associationniste	3. Connexion logique
4. Les comportements sont médiatisés au travers des impressions véhiculées par les expériences passées.	4. Le comportement est médiatisé par l'évaluation des événements

→

5. La réalité est encodée en termes d'images concrètes, de métaphores et de façon narrative	5. La réalité est encodée dans des symboles abstraits, des mots et des numéros
6. Traitement rapide orienté vers l'action immédiate	6. Processus lent : orienté par une temporisation de l'action
7. Lenteur du changement : change avec des expériences intensives et répétitives	7. Changement rapide : changement accéléré grâce à la pensée
8. Différenciation rudimentaire : mode de pensée stéréotypée	8. Très différencié
9. Intégration rudimentaire : dissociation, émotion complexe ; traitement intracontextuel	9. Très intégré : traitement intercontextuel
10. Expérience passive et préconsciente : l'individu est prisonnier de ses émotions	10. Expérience active et consciente : l'individu est contrôlé par ses pensées
11. L'expérience est une vérité en soi	11. Requiert la justification *via* la logique et l'évidence

L'individu utilise ces deux systèmes pour se construire une représentation du soi et du monde avec deux logiques totalement différentes. Le système rationnel est bâti sur des croyances explicites alors que le système expérientiel repose sur des croyances implicites qui sont issues de généralisations, elles-mêmes dérivées d'expériences émotionnelles significatives. Ces blocs d'expériences sont organisés entre eux dans un système plus global qualifié d'adaptatif. Cette structuration peut toutefois être partiellement ou totalement désorganisée si l'être humain est confronté à des expériences émotionnelles significatives qu'il est incapable d'organiser. Pour Epstein (1994), c'est cette incapacité à organiser l'expérience émotionnelle qui explique certaines formes de pathologies mentales, comme la schizophrénie.

Pour la théorie CEST, tous les comportements sont le produit conjoint des opérations de ces deux systèmes, notamment au travers de processus non conscients dont l'influence persiste à un niveau conscient. La dominance relative de l'un des systèmes est déterminée par différents paramètres incluant le style cognitif. L'excitation émotionnelle, dont la situation peut être potentiellement chargée, a également la faculté d'entraîner un décalage en faveur du système expérientiel.

Quatre besoins fondamentaux expliquent l'ensemble du fonctionnement humain :

1. la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur (hédonisme) ;
2. le maintien d'un système conceptuel cohérent et stable (cohérence) ;

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

3. le maintien des relations sociales ;
4. le maintien de l'estime de soi.

Pour la théorie CEST, ces quatre besoins sont aussi importants les uns que les autres. Le comportement de l'individu est considéré comme un compromis entre tous les besoins. Chaque besoin sert de comparaison et de contre-balancement par rapport aux autres. Quand un besoin est satisfait, la satisfaction des autres devient plus impérative, ce qui a pour effet de modérer l'influence de ce besoin et donc de la maintenir dans des limites adaptatives. Cependant, si un besoin devient compulsif, alors la satisfaction des autres est entravée, ce qui provoque des dysfonctionnements comportementaux. Le fonctionnement harmonieux de l'individu suppose donc une satisfaction équivalente entre ces différents besoins, qui doivent fonctionner en synergie plutôt que de manière compétitive et conflictuelle.

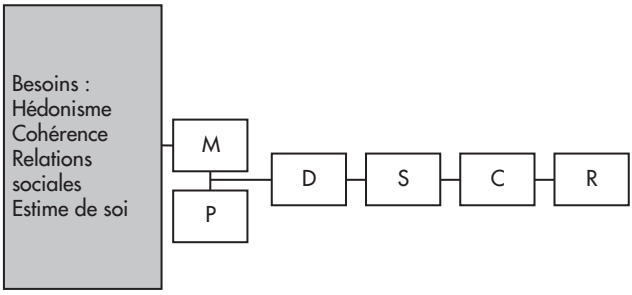

Figure 2.16 – *Représentation intégrée de la théorie CEST (d'après Epstein, 1991)*

2.2.12 La théorie des motivations sociales primordiales

La théorie des motivations sociales primordiales (*core sociale motives theory* ; Stevens et Fiske, 1995 ; Fiske, 2000) s'inscrit dans la perspective de la cognition sociale. Elle s'intéresse particulièrement à la façon dont les individus se « pensent » eux-mêmes et voient les autres (Fiske et Taylor, 1991). En analysant les différents temps forts de la cognition sociale, Operario et Fiske (1999) montrent que trois perspectives se sont succédé.

La première conception a été celle du scientifique naïf qui formulait et testait des hypothèses naïves sur le monde social qui l'entourait. La deuxième conception, celle de la misère cognitive, a été avancée quand les faits expérimentaux ont montré qu'au lieu de penser prudemment

et en profondeur, les individus utilisent des raccourcis cognitifs (schémas, scripts, stéréotypes par exemple) pour forger leurs opinions. Grâce à ces raccourcis mentaux, les personnes préservent leurs ressources mentales et peuvent ainsi plus rapidement émettre des jugements. Le thème de la misère cognitive permet de dresser le portrait d'une personne remarquablement adaptée à son environnement social qui sacrifie la précision de ses jugements pour les rendre efficients, dotés d'une architecture mentale constitutionnellement biaisée.

La dernière perspective, sur laquelle est basé le cœur de la motivation sociale, fait état d'un tacticien motivé. Cette approche a la particularité de contenir les deux précédentes au travers d'une troisième perspective. L'individu est vu comme un penseur pleinement engagé qui peut déployer de multiples stratégies disponibles en fonction d'un choix basé sur des buts, des motivations et des besoins. Dans cette perspective, les individus peuvent dans certaines situations traiter l'information de manière systématique et donc à la manière d'un scientifique naïf et, dans d'autres, de manière moins parcimonieuse en termes d'économie cognitive, mais toujours en gardant à l'esprit de satisfaire leurs motivations. Dans cette perspective, les systèmes dualistes dont la théorie cognitive-expérientielle (Epstein, 1991) n'est qu'un exemple s'inscrivent parfaitement dans cette logique. Le premier de ces sous-systèmes est généralement caractérisé par un traitement automatique, spontané et peu coûteux, tandis que le deuxième est plus contrôlé, délibératif et consommateur de ressources. Les individus ont, en général, tendance à utiliser plus souvent le premier système car il utilise moins de ressources cognitives que le deuxième. Cependant, quand les individus sont motivés à penser de manière plus appliquée, ils utilisent alors le deuxième sous-système, qui est beaucoup plus gourmand en ressources cognitives. Les modèles dualistes réconcilient la tension qui existe entre le scientifique naïf et l'approche de la misère cognitive en suggérant que les motivations et les buts ont pour fonction d'orienter vers l'une ou l'autre de ces tendances.

La théorie des motivations sociales primordiales s'inscrit dans la perspective du tacticien motivé. Elle a pour but de donner aux théoriciens de la cognition sociale les principales clefs motivationnelles. Après une revue de lecture centrée sur les principales perspectives traitant de la personnalité et de la psychologie sociale, Stevens et Fiske (1995) ont repéré cinq motivations primordiales. Il est possible de les concevoir comme des besoins psychologiques de base dans le cadre du modèle intégratif.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

1. Relation sociale. Dans le cadre de la théorie des motivations sociales primordiales, le besoin de relations sociales est au cœur de tous les autres. En effet, pour la perspective cognitive sociale qui sous-tend ce modèle, tous les besoins sont au service des relations sociales et ont pour fonction de faciliter ou de rendre possible le fonctionnement effectif des groupes sociaux. Ce besoin est d'autant plus primordial que, sans lui, l'être humain ne pourrait survivre. Les individus chez qui ce besoin est particulièrement activé vont percevoir autrui de façon plus précise, de manière à prévoir le comportement des personnes les plus significatives ; dans certaines circonstances ils vont percevoir les autres plus favorablement et, ainsi, faciliter les interactions intragroupes.

2. Compréhension. Il s'agit pour l'individu de comprendre le monde afin de le rendre plus prédictible, et donc potentiellement contrôlable.

3. Contrôle. Les individus en quête de contrôle sont motivés et orientés vers une préservation du sens de l'efficacité alors que les individus qui perdent le contrôle sont motivés à augmenter leur sens de l'efficacité.

4. Confiance. Les individus auraient pour besoin fondamental de croire en un monde bienveillant et d'avoir confiance dans l'environnement, et donc dans les individus qui le composent. Les êtres humains seraient donc motivés à apaiser l'inconfort et l'anxiété à concevoir autrui comme dangereux et méchant.

5. Maintien du self. De nombreux théoriciens s'accordent pour dire que les individus sont motivés à maintenir une certaine satisfaction d'eux-mêmes.

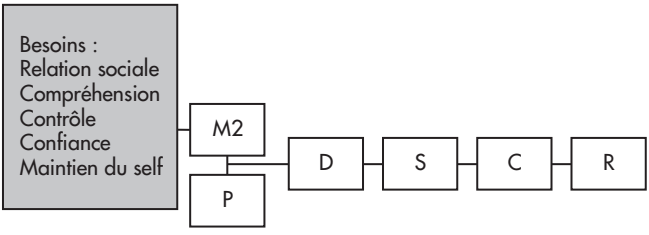

Figure 2.17 – *Représentation intégrée de la théorie des motivations sociales primordiales (d'après Stevens et Fiske, 1995)*

2.2.13 Besoins implicites et autoattribués

Le point de départ de cette conception théorique pourrait être considéré (et est même considéré par certains chercheurs) comme un biais méthodologique. En effet, il existe deux méthodes pour mesurer le besoin d'accomplissement (*need of Achievement* ou *n Ach*). La première repose sur le TAT de Murray (1938), qui est également celui qui a proposé

et défini l'existence de ce besoin. La deuxième méthode repose sur l'administration de questionnaires explicites dont les qualités psychométriques peuvent être mesurées, ce qui pose moins de problèmes que pour le TAT, qui reste un test projectif. Très tôt DeCharms, Morrison, Reitman et McClelland (1955) ont montré que ces deux formes de mesures ne permettaient pas de faire les mêmes prédictions (sur un test de mémorisation). McClelland, Koestner et Weinberger (1989) vont plus loin puisqu'en examinant différents résultats, ils reportent des corrélations de l'ordre de – .21 à .15, entre les deux formes de mesures de l'accomplissement. Le besoin d'accomplissement (*n Ach*) n'est pas le seul à connaître ce « problème », puisque pour le besoin d'affiliation (*need of Affiliation*, *n Aff*) les corrélations vont de – .06 à – .08 et pour le besoin de pouvoir (*need of Power*, *n Pow*) les corrélations vont de .08 à .05.

Pour McClelland, Koestner et Weinberger (1989) cette absence de relation entre les deux méthodes d'approche de ces trois besoins ne peut s'expliquer que d'une seule façon : les outils mesurent des motivations différentes. Les mesures motivationnelles dérivant de l'exercice de description d'histoire (comme le TAT) continuent d'être libellées *n Ach*, *n Aff* et *n Pow*. Ces mesures rendent compte de besoins implicites dans le sens où l'individu ne se décrit pas lui-même comme ayant cette motivation. En revanche, les questionnaires autocomplétés et les mesures attitudinales de motivation sont dénommés « san » pour *self-attributed needs* (besoins autoattribués) et se déclinent de la même manière que pour les besoins précédents en *san Ach*, *san Aff* et *san Pow*. Pour McClelland, Koestner et Weinberger (1989), différentes études montrent également que les motivations que recouvrent ces deux formes de besoins sont très différentes.

Les besoins implicites prédisent les comportements spontanés qui sont les plus persistants alors que les besoins autoattribués sont plus prédicteurs des comportements immédiats et des choix de l'individu.

Adoptant une distinction effectuée par Skinner (1938), McClelland, Koestner et Weinberger (1989) estiment que les comportements spontanés tendent à être opérants alors que les choix immédiats sont répondants. Skinner utilise cette taxonomie pour distinguer les cas où le stimulus de réponse peut être identifié (comportement répondant) de ceux où il ne peut l'être (comportement opérant). Cette distinction admet également deux méthodes de mesure. Dans un comportement répondant, la réponse est mesurée en termes d'intensité (latence ou amplitude) alors que pour un comportement opérant, la réponse est mesurée en termes de fréquence.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Les besoins implicites pourraient refléter une orientation générale envers certains types de buts alors que les besoins autoattribués refléteraient des normes sociales qui aideraient à définir plus précisément le domaine dans lequel ces objectifs doivent être atteints. Le besoin implicite d'accomplissement serait une orientation générale de vouloir bien faire les choses qui n'appellerait aucun contenu conscient et serait le propre de tout individu qui cherche en permanence à entreprendre. Les motifs implicites seraient principalement traduits au travers d'affects positifs ressentis lors de la pratique de l'activité alors que les besoins autoattribués seraient pour leur part activés par des demandes sociales explicitées ou des incitations telles que des récompenses ou des promesses.

Ce dernier fait dire à McClelland, Koestner et Weinberger (1989) que pour les besoins implicites, il n'est pas nécessaire que l'individu développe des compétences langagières très importantes alors que les besoins autoattribués nécessitent un *self* assez élaboré et de bonnes compétences langagières. Les besoins implicites se développeraient donc plus tôt que les besoins autoattribués.

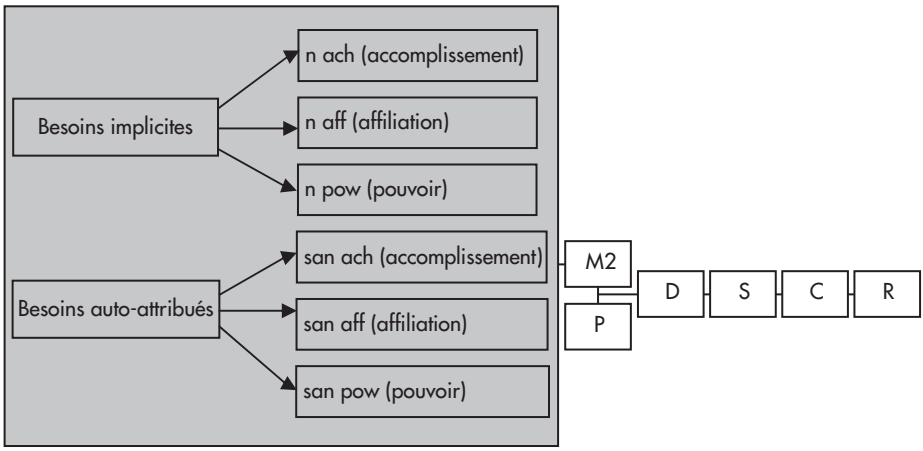

Figure 2.18 – *Représentation intégrée de la conception de besoins implicites et autoattribués (d'après McClelland, Koestner et Weinberger, 1989)*

2.2.14 Besoin de compétence

Pour Elliot et Dweck (2005) les différentes recherches et les modèles motivationnels qui se sont construits dans le sillage conceptuel de la motivation d'accomplissement se heurtent en ce début de XXIe siècle à certaines limites structurelles qu'il est impératif de dépasser. Ils estiment qu'une définition suffisamment précise de l'accomplissement manque pour permettre aux chercheurs travaillant sur ce domaine d'aboutir à un

consensus sur sa nature. Deux faiblesses principales sont relevées au fil de la littérature scientifique traitant de cette question d'accomplissement.

Premièrement, il n'existe pas dans la littérature de cohérence, de paramètres clairs permettant d'apprécier la nature de l'accomplissement. Deuxièmement, ce manque de définition a permis le développement d'une conception relativement étriquée et basée sur une forme d'intuition de ce qu'est l'accomplissement. Les travaux sur ce domaine se sont donc focalisés sur ce que l'individu accomplit dans un certain nombre de terrains qui semblent appartenir de manière stéréotypée à l'accomplissement comme l'école, le sport et le travail. Cependant, l'accomplissement peut être défini de manière nettement plus riche, notamment en termes de recherche d'accomplissement interdépendant ou coopératif.

Elliot et Dweck (2005) proposent donc de remplacer la motivation à l'accomplissement par la motivation à la compétence. Pour les auteurs, la compétence peut être définie comme « une condition ou une qualité de l'efficacité, de l'habileté, de l'autonomie, ou du succès » (p. 5, traduction libre). Cette définition permet de s'interroger sur un certain nombre d'aspects centraux d'un point de vue motivationnel.

Comment la compétence peut-elle s'évaluer ? Différents auteurs (Bulter 1987, 1993 ; Ames et Ames, 1981 ; Elliot et McGregor, 2001) ont mis au jour différentes formes d'évaluation de la compétence : de manière absolue, en fonction d'un standard inhérent à l'activité ; de manière interpersonnelle, avec une modification constante au travers du temps ; ou encore de façon interpersonnelle, mais avec une comparaison normative. La façon dont la compétence est évaluée a d'innombrables implications en matière motivationnelle, comme l'ont montré dans leurs modèles respectifs Dweck (Dweck et Legger, 1988) et Elliot (Elliot et McGregor, 2001).

Une analyse motivationnelle de la compétence peut également permettre de rendre compte dans quelle mesure et de quelle façon le comportement est « énergétisé » (institué et activé) et dirigé.

Pour les auteurs, l'« énergétisation » du comportement s'explique par la présence d'un besoin psychologique de compétence.

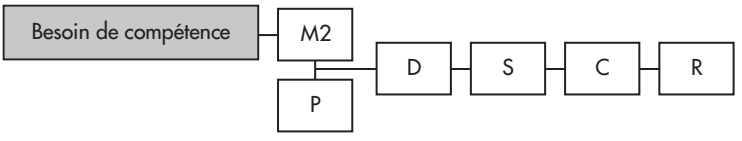

Figure 2.19 – *Représentation intégrée du besoin de compétence (d'après Elliot et Dweck, 2005)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

3. Conceptions motivationnelles des motifs secondaires

3.1 Valeur

3.1.1 La valence

Le concept de valence a été utilisé dans différentes théories cognitives de la motivation (Vroom, 1964 ; Atkinson, 1964). Cependant, il est le fruit de la conception gestaltiste de Lewin (1935). Avant de l'expliquer, il est nécessaire de revenir quelque peu sur la théorie des champs que Lewin propose pour expliquer la motivation humaine.

Pour Lewin (1935), le comportement est le produit de l'environnement psychologique (*life span*), qui dépend principalement de la perception que l'individu a de cet environnement. Si le monde perçu est lié au monde physique tel que peuvent le décrire les sciences physiques, il ne lui est pas identique. Le comportement dépend de la relation entre les besoins de l'individu et certains aspects de l'environnement qui acquièrent ainsi une fonction d'objectifs. D'autres aspects de l'environnement sont conçus comme des obstacles ou des barrières dressées comme autant d'étapes à franchir avant d'atteindre l'objectif souhaité. L'environnement psychologique (*life span*) est un ensemble de régions qui correspondent à des étapes ou à des activités. Un besoin donné crée un état de tension dans une région de l'environnement psychologique, et le ou les objets susceptibles de satisfaire ce besoin acquièrent une propriété d'attraction. Par exemple, l'eau n'est attractive que pour l'individu qui a soif ou qui doit s'en servir pour arroser des légumes, qui par ailleurs peuvent le nourrir.

Pour Lewin (1935), la valence d'un objet dérive directement du fait qu'il soit un moyen de satisfaction directe ou indirecte d'un besoin. Le type (le signe) ainsi que la force de la valence d'un objet, ou d'un événement, dépendent directement du niveau d'activation du besoin. L'individu a des besoins qui ont pour effet de créer des « états de tension » qui ont pour corollaire de créer des attractions et ou des répulsions (des valences) pour des éléments qui sont présents dans différents endroits de l'espace psychologique. L'individu peut donc être représenté au milieu d'un champ de forces entouré de régions avec des valences positives et négatives. Le chemin qu'emprunte la personne pour atteindre un endroit de l'espace psychologique dépend entièrement des forces en

présence. Si le psychologue est capable de cartographier les différents champs de l'espace psychologique et de leur affecter une valence, il est donc en mesure de déterminer le comportement que va émettre l'individu.

Lewin ne dresse pas une liste de besoins, mais souligne que les tensions sont accompagnées d'intentions. Ainsi, si une personne dit vouloir réaliser une activité, une intention correspondante est formulée. Si l'activité est interrompue avant sa finalisation, l'individu est susceptible de revenir la terminer par la suite.

En plus de la force inhérente à la tension qui accompagne le besoin et/ou les propriétés de l'objet, l'intensité de la force ou la tendance au changement sont dépendantes de la distance relative au but. Pour Lewin, l'intensité de la force augmente de façon inversement proportionnelle à la distance psychologique qui sépare l'objet but de la personne.

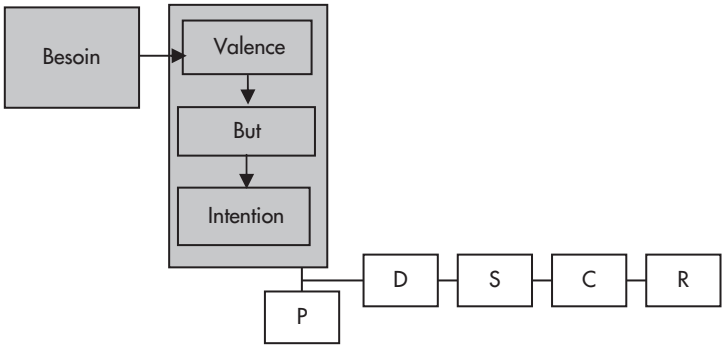

Figure 2.20 – *Représentation intégrée de la valence (d'après Lewin, 1935)*

3.1.2 La théorie des valeurs de base

Pour Schwartz et Bilsky (1987), les différentes définitions des valeurs font apparaître cinq aspects centraux :

1. ce sont des concepts ou des croyances ;
2. elles portent sur un état final désirable ou sur un comportement ;
3. elles transcendent les situations spécifiques ;
4. les valeurs guident l'évaluation ou la sélection des comportements ou des événements ;
5. elles peuvent être ordonnées en fonction de leur importance relative.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Pour Schwartz (1994), les valeurs sont des objectifs trans-situationnels désirables, qui varient en importance, qui permettent de guider les grands principes de vie d'une personne ou d'une entité sociale. Ce qui distingue une valeur d'une autre est le type d'objectif ou de motivation que cette valeur exprime. L'utilisation implicite des valeurs comme buts suppose qu'elles :

1. servent l'intérêt d'une entité sociale ;
2. puissent motiver l'action en donnant une direction et une intensité émotionnelles ;
3. fonctionnent comme des standards pour juger et pour justifier les actions ;
4. elles sont acquises par le biais de la socialisation de groupes de valeurs dominantes et au travers d'un apprentissage unique à chaque individu.

Schwartz et Bilsky (1987) proposent d'établir une vision structurelle des valeurs humaines. Cette structure fait référence à l'organisation conceptuelle des valeurs sur la base de leurs similarités et de leurs différences. Par exemple, le plaisir et le confort présentent des caractéristiques communes tout comme l'égalité et la bienveillance. D'un autre côté, la structuration des valeurs permet de mettre en exergue la compatibilité et les contractions qu'elles renferment.

Les différentes études réalisées par Schwartz et ses collaborateurs (Schwartz et Bilsky, 1987, 1990 ; Schwartz et Boehnke, 2004) partent du principe que les valeurs humaines sont des représentations cognitives qui prennent leur source dans au moins l'un des trois impératifs inhérents de la condition humaine : les besoins biologiques de l'organisme, les interactions sociales indispensables aux coordinations interpersonnelles et les demandes sociales institutionnelles nécessaires au bien-être et à la survie du groupe.

Pour Schwartz (2006, p. 932), « Les individus ne peuvent pas réussir seuls à répondre à ces trois nécessités de l'existence humaine. Bien plus, ils doivent exprimer des objectifs permettant tout à la fois d'y faire face, de communiquer avec les autres à leur propos, et d'obtenir la collaboration des autres dans leur démarche. Les valeurs sont les concepts, socialement désirables, que l'on utilise pour représenter ces objectifs au niveau mental, et, en même temps, le lexique utilisé pour parler de ces objectifs dans les interactions sociales ».

Pour mesurer les valeurs, les différentes études de Schwartz et ses collaborateurs (Schwartz et Bilsky, 1987, 1990 ; Schwartz et Boehnke, 2004) se sont principalement inspirées du questionnaire de valeurs proposé

par Rokeach (1973) à partir duquel ils ont créé leur propre questionnaire ; ce dernier a pu ensuite être administré dans des versions diverses à des pays et à des cultures différentes.

Les premières études transnationales ont cherché à valider l'existence de 7 valeurs universelles (Schwartz et Bilsky, 1987, 1990). Cependant, devant l'inconsistance de certains classements et grâce à l'augmentation du nombre de pays dans lesquelles les dernières versions de l'échelle ont été administrées, Schwartz (2006) est arrivé à une nomenclature de 10 valeurs de bases validées empiriquement au travers de 68 pays. Ces valeurs de base sont les suivantes.

1. *Autonomie*. Objectif : indépendance de la pensée et de l'action – choisir, créer, explorer… (les items utilisés pour approcher cette valeur de base sont : créativité, liberté, choisissant ses propres buts, curieux, indépendant ainsi que [amour-propre, intelligent, droit à une vie privée]).
2. *Stimulation*. Objectif : enthousiasme, nouveauté et défis à relever dans la vie. Les valeurs de stimulation découlent du besoin vital de variété et de stimulation (items associés : une vie variée, une vie passionnante, intrépide).
3. *Hédonisme*. Objectif : plaisir ou gratification sensuelle personnelle. Les valeurs d'hédonisme proviennent des besoins vitaux de l'être humain et du plaisir associé à leur satisfaction – items associés : plaisir, aimant la vie, se faire plaisir.
4. *Réussite*. Objectif : le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues. Être performant dans la création ou l'accès à des ressources est une nécessité pour la survie des individus ; c'est également indispensable pour que les groupes ou les institutions puissent atteindre leurs objectifs – items associés : ambitieux, ayant du succès, capable, ayant de l'influence ainsi que [intelligent, amour-propre, reconnaissance, sociale].
5. *Pouvoir*. Objectif : statut social prestigieux, contrôle des ressources et domination des personnes. Une dimension domination/soumission apparaît dans la plupart des analyses empiriques des relations interpersonnelles, que ce soit à l'intérieur d'une même culture ou entre les cultures. Pour justifier cet aspect de la vie sociale et pour faire en sorte que les membres du groupe l'acceptent, le pouvoir doit être traité comme une valeur – items associés : autorité, richesse, pouvoir social ainsi que [préservant mon image publique, reconnaissance sociale].

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

6. *Sécurité*. Objectif : sûreté, harmonie et stabilité de la société, des relations entre groupes et entre individus, et de soi-même. Il y a deux sortes de valeurs de sécurité. Certaines concernent avant tout des intérêts individuels (par exemple, propre), d'autres concernent surtout des intérêts collectifs (par exemple, sécurité nationale). Mais même ces derniers sont liés, de manière non négligeable, à un objectif de sécurité pour soi-même (ou pour ceux auxquels on s'identifie). Les deux sortes de valeurs de sécurité peuvent donc être réunies dans une valeur qui les englobe – items associés : ordre social, sécurité familiale, sécurité nationale, propre, réciprocité des services rendus ainsi que [en bonne santé, modéré, sentiment d'appartenance].
7. *Conformité*. Objectif : modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales. Les valeurs de conformité proviennent de la nécessité pour les individus d'inhiber ceux de leurs désirs qui pourraient contrarier ou entraver le bon fonctionnement des interactions et du groupe – items associés : obéissant, autodiscipliné, politesse, honorant ses parents et les anciens ainsi que [loyal, responsable].
8. *Tradition*. Objectif : respect, engagement et acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache. Elles prennent souvent la forme de rites religieux, de croyances, et de normes de comportement – items associés : respect de la tradition, humble, religieux, acceptant ma part dans la vie ainsi que [modéré, vie spirituelle].
9. *Bienveillance*. Objectif : la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact (« l'endogroupe »). Les valeurs de bienveillance proviennent de la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse. La bienveillance met l'accent sur le souci du bien-être des autres – items associés : secourable, honnête, indulgent, responsable, loyal, amitié vraie, amour adulte ainsi que [sentiment d'appartenance, un sens dans la vie, une vie spirituelle].
10. *Universalisme*. Objectif : compréhension, estime, tolérance et protection du bien-être de tous et de la nature. Ceci contraste avec l'importance apportée à l'endogroupe pour les valeurs de bienveillance. Les valeurs d'universalisme proviennent du besoin de survie des individus et des groupes. Mais ce besoin n'est pas identifié tant que l'individu n'a pas été en contact avec d'autres groupes

que celui de ses proches, et tant qu'il n'a pas pris conscience du caractère limité des ressources naturelles. L'individu peut alors réaliser que le fait de ne pas accepter que les autres soient différents et de ne pas les traiter de manière juste va provoquer un conflit mortellement dangereux (Schwartz, 2006, p. 932-935).

Comme nous avons pu le voir plus haut, la conception de Schwartz contient, dès ses premiers écrits, un aspect structurel où certaines valeurs sont totalement antagonistes les unes des autres tandis que d'autres sont très proches. Différentes analyses statistiques lui ont permis de valider cette conception structurale (Schwartz et Bilsky, 1987, 1990 ; Schwartz et Boehnke, 2004). Les dernières analyses sur cette question permettent à Schwartz (2006) de proposer une structure circulaire des valeurs (figure 2.21).

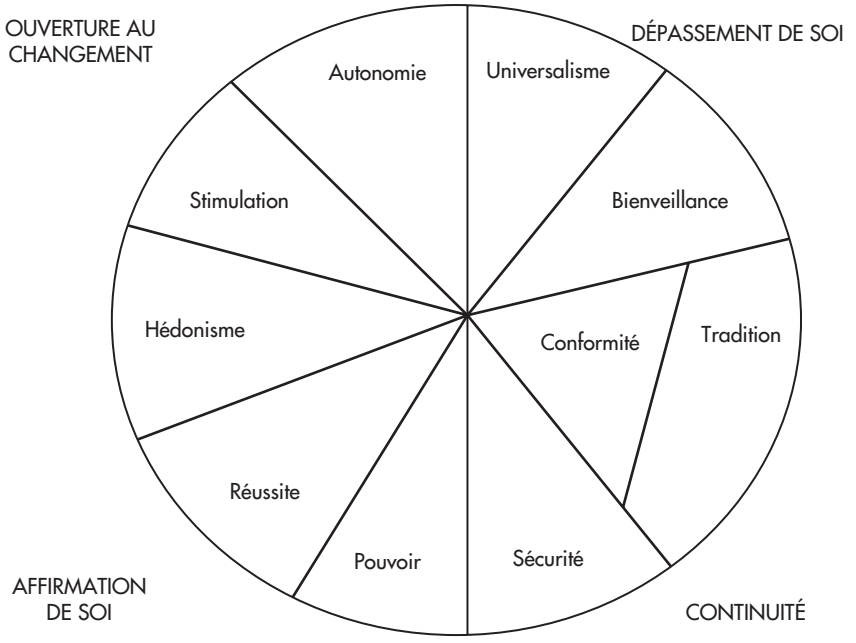

Figure 2.21 – *Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Schwartz, 2006)*

Comme nous pouvons le voir sur la figure 2.21, pour Schwartz (2006), en plus des dix valeurs de base, il existe deux grandes dimensions sur lesquelles se rassemblent ou se différencient les grandes familles de valeurs. « Deux grandes dimensions structurent les relations d'antagonisme et de compatibilité entre les valeurs et permettent de les résumer. Comme on le voit sur la figure, une dimension oppose l'ouverture au changement

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

(*openness to change*) et la continuité (*conservation*). Cette dimension rend compte du conflit entre les valeurs qui mettent en avant l'indépendance de la pensée, de l'action et des sensations ainsi que la disposition au changement (autonomie, stimulation), et celles qui mettent l'accent sur l'ordre, l'autolimitation, la préservation du passé et la résistance au changement (sécurité, conformité, tradition). La seconde dimension oppose l'affirmation de soi (*self-enhancement*) au dépassement de soi (*self-transcendence*). Cette dimension rend compte du conflit qui oppose les valeurs qui mettent en avant le bien-être et l'intérêt des autres (universalisme, bienveillance) aux valeurs qui mettent au premier plan la poursuite d'intérêts individuels, la réussite personnelle et la domination (pouvoir, réussite). L'hédonisme relève à la fois de l'ouverture au changement et de l'affirmation de soi » (Schwartz, 2006, p. 937).

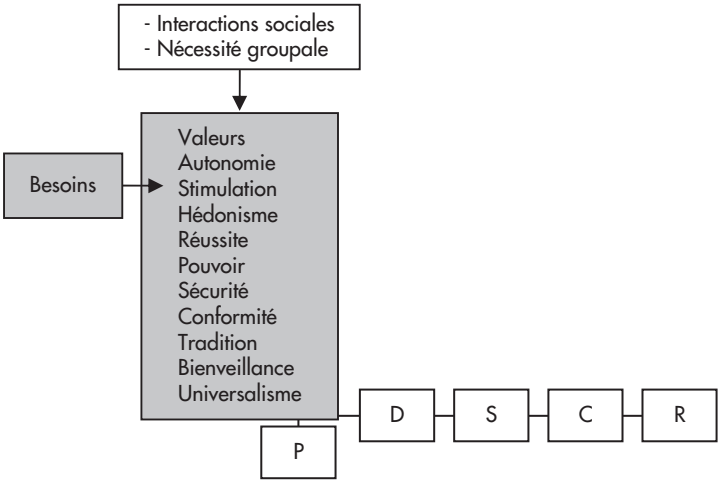

Figure 2.22 – *Représentation intégrée des valeurs de base (d'après Schwartz, 2006)*

3.1.3 La valeur hédonique de l'expérience et de l'engagement

Pour Higgins (2006), les différentes définitions de la valeur que proposent les dictionnaires anglophones s'accordent sur deux points essentiels :

1. il s'agit d'une somme de marchandises, de moyens d'échange et de tout ce qui peut être considéré comme ayant un équivalent dans autre chose ; un retour équitable dans un bien, un service ou en termes monétaires ; un bien matériel ou monétaire d'une chose : une valeur boursière.

2. Le statut relatif d'une chose ou de l'estimation qui est déférée, considérant son mérite réel ou supposé, son utilité ou son importance. Degré d'excellence.

Pour Higgins (2006), si ces deux facettes de la valeur ont le mérite de dire ce que signifie la valeur, en revanche, elles ne disent rien de ce qu'elle est d'un point de vue psychologique. Autrement dit, quelle est cette « valeur » qui mérite le fait d'être échangée ?

Le degré d'excellence est souvent traité du point de vue des croyances ou des inférences en termes de jugement. La valeur peut également être traitée comme une relation entre l'état courant et l'état final, ce dernier fonctionnant alors comme un standard ou un point de référence tels les modèles cybernétiques. L'approche ou l'évitement de cet état final confère alors la valeur au comportement adopté.

Pour Higgins, la source cognitive de la valeur correspondrait d'un point de vue historique et philosophique aux réflexions et aux raisons qui permettraient d'établir les bases objectives permettant de distinguer ce qui est bien de ce qui est mal. Cependant, en adoptant ce point de vue, une notion clef a été oubliée en cours de route pour Higgins : la valeur de l'expérience. Cette forme de valeur n'est pas mentionnée dans les différents dictionnaires anglophones consultés par l'auteur. Par exemple, pour Higgins (2006), il existe de nombreuses études qui montrent que l'animal fait ses choix sur la valeur de ses expériences, et ce, indépendamment de l'intensité de ses besoins.

Toujours d'un point de vue historique, la valeur de l'expérience a été le plus souvent associée à son hédonisme. En plus de cet aspect hédonique, Higgins estime que la valeur de l'expérience s'enracine dans la force de l'engagement. Pour lui, il existe une force motivationnelle qui serait issue du fait de vouloir faire en sorte que quelque chose advienne (vécu en tant que force d'attraction) ou pas (vécu comme une force de répulsion). Cependant, il postule également que l'expérience hédonique affecte la force motivationnelle de l'expérience de sorte que l'intensité de la force qui est au service de l'émergence d'un événement augmente autant que son agrément, et, inversement, l'intensité de la force à faire en sorte que quelque chose n'arrive pas augmente au fur et à mesure que son ajournement se prolonge. La valeur serait donc, pour Higgins, la résultante d'une combinaison de l'expérience hédonique et de la force motivationnelle de l'expérience.

L'expérience hédonique est liée aux propriétés subjectives de la valeur cible (présente ou anticipée) et ce en fonction des besoins ou des niveaux atteints par les buts, ceux-ci pouvant induire plaisir et

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

douleur à des intensités variables. En effet, les individus ne sont pas que de simples réactifs aux propriétés de l'environnement. Ils assignent une signification aux propriétés d'un objet en fonction de leurs besoins ou du niveau atteint par leurs objectifs.

La force motivationnelle de l'expérience est directement issue de la force de l'engagement. Cette dernière est définie par Higgins comme le fait d'être impliqué, occupé, intéressé par quelque chose. Un engagement important est le fait d'être concentré sur quelque chose, d'être absorbé.

Selon lui, la force de l'engagement subit au moins cinq influences.

1. Tout comme la valeur hédonique agit sur l'expérience hédonique, elle a une action indirecte sur la force motivationnelle de l'expérience au travers de la force de l'engagement.
2. *L'opposition de forces interférentes*. Quand les individus s'opposent à un événement qui devrait advenir, ils mettent en place quelque chose à même de modifier le cours des événements. Cette opposition crée en elle-même de la valeur. La difficulté est une variable qui peut être conceptualisée comme une force interférente. Il est à noter que les circonstances perturbantes ou gênantes qui s'opposent à l'activité principale peuvent être qualifiées de plaisantes ou de déplaisantes. Cependant, dans les deux cas, ces circonstances ont pour effet d'augmenter la force de l'engagement et donc de créer de la valeur.
3. *Dépasser une résistance personnelle*. Il y a des conditions dans lesquels les individus eux-mêmes résistent à faire quelque chose qui se présente comme étant quelque chose d'aversif. Le fait de faire quelque chose en dépit du fait de ne pas vouloir le faire a pour effet de dépasser ses résistances personnelles et d'augmenter la force de l'engagement.
4. *Convergences régulatrices*. En vertu de la théorie des convergences régulatrices (*regulatory fit* ; Higgins, 2000), les expériences de convergences régulatrices ont un impact significatif sur la valeur d'une activité. Une convergence régulatrice se produit quand l'orientation vers un objectif est convergente avec la manière dont cet objectif est poursuivi. Par exemple, dans une tâche de résolution d'anagramme, Forster, Higgins et Idson (1998) ont induit l'orientation régulatrice en précisant aux participants que s'ils trouvaient 90 % ou plus de mots (promotion des gains), ils gagneraient un dollar de plus. Dans un autre groupe, les auteurs ont signifié aux sujets que s'ils manquaient moins de 10 % des mots (prévention de la perte), ils éviteraient de perdre un dollar. La réalisation de l'activité

fut par ailleurs orientée soit de manière à promouvoir l'avidité de l'individu, soit à promouvoir sa vigilance. Lorsque la réalisation de l'activité (promotion de l'avidité / de la vigilance) s'accorde avec l'orientation régulatrice (perte ou gain), la valeur est plus importante que lorsqu'elle ne s'accorde pas avec celle-ci.

5. *Utilisation de moyens adéquats*. Higgins (2006) illustre cette cinquième source au travers de différentes maximes comme « la fin ne justifie pas les moyens », « l'essentiel n'est pas de gagner mais de participer ». Ces « petites » phrases à l'apparence sibylline montrent que la valeur induite sur la manière de poursuivre un but est indépendante de celle liée à la finalité du but poursuivi. Autrement dit, un objectif aura d'autant plus de valeur qu'il sera poursuivi de manière appropriée.

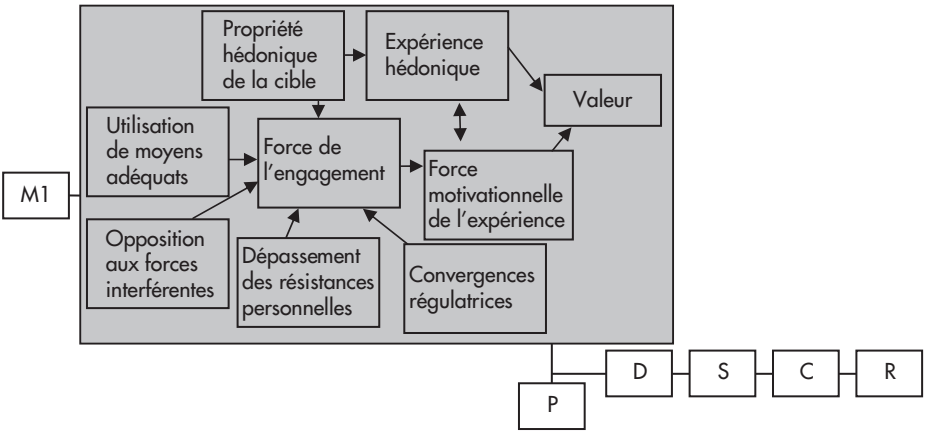

Figure 2.23 – *Représentation intégrée de la valeur hédonique de l'expérience et de l'engagement (d'après Higgins, 2006)*

3.1.4 Modèle d'expectation-valeur de l'accomplissement choix/performance

Le modèle d'expectation-valeur proposé par Eccles et ses collaborateurs (Eccles, 2002, 2005 ; Wigfield et Eccles, 2002) repose sur l'influence que peuvent avoir deux grandes catégories de variables (expectation de succès et la valeur subjective de l'activité) sur le choix des activités d'accomplissement et les performances scolaires. Dans ce modèle, les choix sont supposés être influencés par les caractéristiques positives et négatives de l'activité. De plus, quel que soit le choix opéré par l'individu, ce dernier est associé à un coût précisément à cause du fait qu'il élimine les autres options. En conséquence, la valeur relative et la probabilité de succès de toutes les options sont des clefs déterminantes en ce qui concerne le

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

choix. Pour Eccles (Eccles, 2002, 2005), l'expectation de succès est une croyance que l'individu a sur la réalisation satisfaisante d'une activité future que ce soit à court terme ou à long terme. Eccles (2002, 2005) estime que la valeur de l'activité est constituée de quatre composantes : la valeur de sa réussite, sa valeur intrinsèque, sa valeur utilitaire et son coût.

Eccles (2002, 2005) se réfère à Battle (1966) pour définir la valeur de la réussite comme l'importance personnelle liée au fait de réaliser une activité correctement, comme pour en retirer la satisfaction du travail bien fait. L'importance de cette valeur est directement liée au *self* de l'individu. Certaines activités présenteraient en particulier une affordance envers une série de besoins individuels et de valeurs personnelles. En grandissant, les enfants développent une image de ce qu'ils sont et de ce qu'ils voudraient être. Ces images sont le fruit d'une multitude d'influences telles que :

- les conceptions de ses propres capacités et de sa personnalité ;
- les buts à long terme et les plans ;
- les schémas, scripts et stéréotypes, notamment ceux que diffusent les personnes qui ont des rôles proches de l'individu (notamment ceux liés au sexe) ;
- les motivations effectives et l'orientation des buts (performance *versus* apprentissage, Dweck et Legget, 1988) ;
- les images idéales ou les espoirs.

La valeur intrinsèque fait référence au plaisir, à l'excitation et plus généralement à toutes les émotions positives que peut ressentir l'individu lorsqu'il pratique une activité. Cette conception est directement à rapprocher des concepts de motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002), d'intérêt (Schiefele, 1991 ; Kintsch, 1980) ou même de *flow* (Csikszentmihalyi, Abuhamdeb, Nakamura, 2005).

La valeur utilitaire d'une activité est en relation avec les possibilités qu'elle offre de réaliser des objectifs futurs comme ceux liés à la carrière professionnelle. Une activité peut avoir une valeur pour l'individu au travers des facilitations qu'elle offre en connexion avec des objectifs considérés comme importants pour l'individu. Cette valeur est relativement proche des conceptions de motivations extrinsèques fortement autorégulées (identifiée et intégrée ; Deci et Ryan, 2002). Pour Eccles (2002), la valeur utilitaire est directement liée à l'internalisation des buts à court terme et à long terme.

Pour Eccles (2002, 2005), les coûts sont considérés comme un élément critique qui permet à l'individu d'apprécier la valeur. Les coûts

sont conceptualisés en termes d'aspects négatifs liés à l'engagement dans l'activité, comme l'anxiété en relation avec la performance, la peur de l'échec mais aussi du succès, la somme des efforts nécessaires pour réussir ou encore la perte d'opportunités subséquentes au fait de faire un choix plutôt qu'un autre.

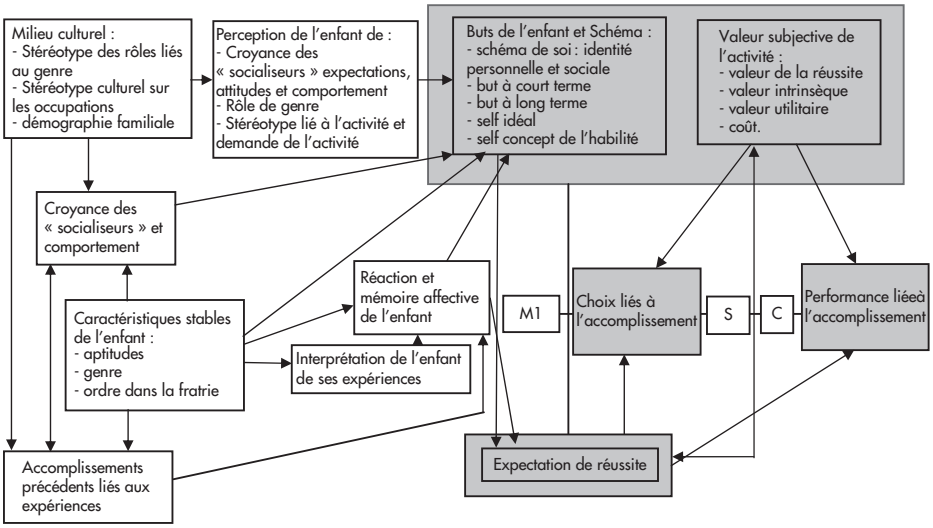
Milieu culturel :
- Stéréotype des rôles liés au genre
- Stéréotype culturel sur les occupations
- démographie familiale
Perception de l'enfant de :
- Croyance des « socialiseurs » expectations, attitudes et comportement
- Rôle de genre
- Stéréotype lié à l'activité et demande de l'activité
Buts de l'enfant et Schéma :
- schéma de soi : identité personnelle et sociale
- but à court terme
- but à long terme
- self idéal
- self concept de l'habilité
Valeur subjective de l'activité :
- valeur de la réussite
- valeur intrinsèque
- valeur utilitaire
- coût.
Croyance des « socialiseurs » et comportement
Caractéristiques stables de l'enfant :
- aptitudes
- genre
- ordre dans la fratrie
Réaction et mémoire affective de l'enfant
Interprétation de l'enfant de ses expériences
M1
Choix liés à l'accomplissement
S
C
Performance liéeà l'accomplissement
Accomplissements précédents liés aux expériences
Expectation de réussite

Figure 2.24 – *Représentation intégrée du modèle d'expectation-valeur de l'accomplissement choix/performance (d'après Eccles, 2005)*

3.1.5 Valeur académique du succès

Battle (1966) propose une conceptualisation de la valeur de réussite qui est relativement différente du besoin d'accomplissement (Murray, 1938), concept dominant à l'époque de cette conceptualisation. L'objectif pour l'auteur est de prévoir, avec le maximum de précision possible, les performances scolaires des élèves. Pour y parvenir, elle propose d'utiliser les cinq concepts suivants.

1. *Valeur relative du succès*. Ce construit fait référence à l'importance que l'individu accorde au fait d'être compétent dans une activité académique donnée comparée aux autres matières scolaires. Par exemple, pour certains élèves, il est important d'apparaître compétents avant tout en mathématiques.
2. *Valeur absolue du succès*. Ce concept est identique au précédent à la différence qu'il s'applique aux matières scolaires dans leur ensemble et ce de manière uniforme.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

3. *Objectif minimum à atteindre*. Dans certains cas, l'élève cherche à se trouver au-dessus d'un certain niveau de performance pour être satisfait de sa performance.
4. *Objectif certain minimum*. Il s'agit du niveau de certitude que peut avoir l'élève d'atteindre l'objectif minimum qu'il s'est fixé.
5. *Expectation de réussite*. Il s'agit de la probabilité estimée par l'individu que le succès académique se produise en fonction de l'effort fourni dans une situation donnée.

Ces cinq concepts ont été opérationnalisés à l'occasion d'une étude réalisée auprès de 500 enfants de niveau collège dans deux matières scolaires : l'anglais (langue maternelle) et les mathématiques (Battle, 1966).

Tableau 2.1 – *Corrélation entre les différentes variables de l'étude de Battle (1966) et les performances scolaires*

	Corrélation avec la performance scolaire
Expectation en mathématiques	.76***
Objectif minimum en mathématiques	.60***
Objectif minimum certain en mathématiques	.46***
Valeur absolue du succès en mathématiques	.31***
Valeur relative du succès en mathématiques	.20***
Expectation en anglais	.84***
Objectif minimum en anglais	.68***
Objectif minimum certain en anglais	.36***
Valeur absolue du succès en anglais	.37***
Valeur relative du succès en anglais	.13*

Comme nous pouvons le constater sur le tableau 2.1, les corrélations entre les différentes formes de valeurs sont loin d'être négligeables. Cependant, c'est la valeur absolue que l'enfant accorde aux évaluations en général qui semble avoir le plus d'impact sur les performances scolaires.

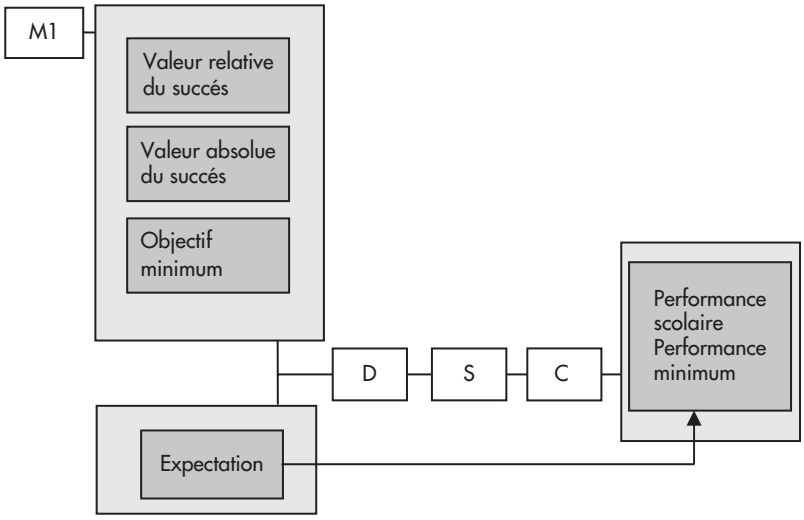

Figure 2.25 – *Représentation intégrée de la valeur académique du succès (d'après Battle, 1966)*

3.1.6 Expectations, valeurs et croyances

Pour Feather (1992), les valeurs sont considérées comme l'organisation de la somme des expériences qui captent l'essence, c'est-à-dire les qualités abstraites des rencontres passées qui possèdent, ou devraient posséder, un caractère normatif et qui sont fonction de critères ou de structures dans lesquelles les expériences présentes peuvent être soupesées. Ces structures ne sont pas abstraites mais affectivement chargées. Elles sont étroitement liées à nos impressions et peuvent fonctionner comme des motivations d'ordre général.

Le concept de valeur est caractérisé par le fait que la valeur est non seulement une croyance généralisée à propos de ce qui doit être, mais également que cette croyance peut aussi être considérée comme une motivation. Cette supposition permet à Feather de faire des valeurs des sortes de besoins qui influencent les actions de l'individu. Pour lui, les valeurs sont à même d'initier des activités orientées par des buts, de peser sur le niveau d'effort investi dans ces mêmes activités, d'influencer la persistance notamment face à la présentation de possibilités alternatives. Cependant, il reste clair pour l'auteur que les valeurs et les besoins ne sont pas des conceptions identiques. La différence cruciale porte sur le fait que les valeurs sont construites sur une base normative qui implique une dimension bien/mal. Il n'existe pas nécessairement de connexion entre les besoins et cette même appréciation du bien et du mal. De plus,

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

les valeurs pour Feather sont plus verbalisables, elles sont donc en ce sens plus proches d'une conscientisation des choses que ne le sont les besoins. Les valeurs affectent l'appréciation subjective que les personnes se font d'une situation, des activités, et des résultats potentiels en fonction de la valence positive ou négative qu'ils leur affectent.

À côté des valeurs, les expectations représentent une deuxième variable clef pour Feather. Pour lui, si les actions étaient seulement déterminées par la valence des événements et des résultats, les individus chercheraient uniquement la plus attractive des alternatives d'une situation. En fait, les actions sont contraintes par les croyances entre ce qui est possible et ce qui n'est pas possible. Ces croyances sont en relation avec les capacités de l'individu, les contraintes de l'environnement et les croyances concernant la relation moyen/fin (comment faire quoi). Les croyances d'efficacité sont liées aux croyances personnelles, ce qui fait que les conséquences des performances attendues et les résultats sont souvent intriqués, il est parfois difficile de les distinguer à un niveau empirique. Les croyances de l'individu concernant la possibilité de réaliser une activité en fonction de standards requis ne sont pas indépendantes de celles liées aux conséquences négatives et positives qui peuvent potentiellement faire suite à la réussite de l'action dans son ensemble.

Ainsi, dans la théorie de l'expectation-valeur telle que la formule Feather, les valences et les expectations entrent dans une combinaison qui guide l'action.

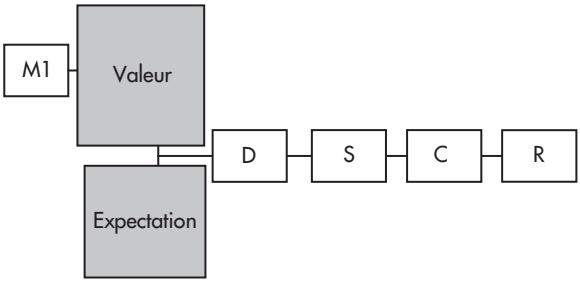

Figure 2.26 – *Représentation intégrée de l'expectation-valeur (d'après Feather, 1992)*

3.2 But

3.2.1 Conception relationnelle des buts et projets

La théorie motivationnelle de Nuttin (1991) s'inscrit dans le cadre d'une relation continuelle entre l'organisme, qui est considéré comme

un système ouvert, et l'environnement. Comme tous les organismes, l'être humain cherche en permanence à établir, à maintenir ou à modifier les relations qu'il entretient avec son environnement. Pour Nuttin, il est inutile d'établir une quelconque liste de besoins car les objets ne peuvent se comprendre et avoir un sens que dans le cadre d'une relation individu/environnement. Dans ce cadre relationnel, il lui paraît établi que l'organisme tend à rechercher un développement optimal et certains objets, que d'autres auteurs identifient à des besoins, lui permettent mieux que d'autres d'atteindre cet optimum.

C'est donc le fonctionnement biologique lui-même qui donne lieu au besoin biologique. De même, le fonctionnement psychologique permet de faire émerger des besoins sans base physiologique, et c'est précisément en cela qu'ils sont qualifiés de besoins psychologiques.

Ce dynamisme abstrait de l'être humain est vu comme un processus dans lequel les besoins, au sens où les entend Nuttin (1991), se transforment en buts, qui eux-mêmes n'ont de sens que dans le cadre d'un projet. Dans le cadre de la théorie relationnelle qui porte la motivation, toute activité a donc un but et, dans certains cas, ce but peut être l'activité elle-même dans la relation qu'elle entretient avec l'objet. « (…) il est utile de distinguer, d'une part, la fonction dynamique générale qui active et dirige le comportement de façon continue et, d'autre part, la constellation motivationnelle concrète qui est responsable de la régulation du comportement à un moment donné. Ainsi, un état motivationnel concret ne se conçoit pas comme un agent de déclenchement d'activité dans un organisme qui, pour le reste, serait au repos, mais comme un agent de régulation du comportement continu, présidant à l'interruption d'une activité, au changement de direction et d'objet-but, réglant l'intensité et la persévérance d'un effort. Un moment d'attente ou de réflexion dans le cours d'une action est motivé au même titre qu'une phase plus active. La fonction de direction et de régulation, qui caractérise chaque motivation, s'inscrit donc à l'intérieur d'une fonction dynamique générale » (Nuttin, 1991, p. 125). Il reste cependant que cette orientation fondamentale des relations ou besoins est innée pour Nuttin.

Cette structure moyen/fin dans laquelle s'articule le processus motivationnel s'organise, pour Nuttin, de façon hiérarchique où tout en haut de la hiérarchie s'inscrivent les besoins fondamentaux de l'être humain. Pour lui, une particularité essentielle pour qui veut comprendre le comportement est cette capacité que possède l'être humain de se forger lui-même des buts et de faire des projets qu'il tente ensuite de réaliser. Cependant, à ce niveau, Nuttin ne résume pas le but à sa finalité.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

« Lorsqu'un sujet, en état de besoin, éprouve ce besoin sous la forme concrétisée d'un acte précis à exécuter à l'égard de tel objet, la voie qui mène à cet objet est quelque chose de plus qu'une information ou un lien associatif. Elle concrétise le besoin même (…) l'acte en question n'est plus un simple moyen parmi beaucoup d'autres pour atteindre une catégorie d'objets/buts ; il est devenu le besoin même » (Nuttin, 1991, p. 232-233).

La conception motivationnelle de Nuttin en intégrant « moyen » et « but » peut donc être considérée, de ce point de vue, comme une théorie motivationnelle avec une composante volitionnelle. Le but est principalement considéré comme un standard que la personne se forge afin de s'autoévaluer dans la réalisation de l'activité. Cette question de la construction de ces « standards » est d'ailleurs un autre point central dans le cadre de cette théorie. Pour l'auteur, il existe deux types de standards : les innés et les acquis. Les premiers sont d'origine biologique et sont à ce titre largement déterminés par l'hérédité, alors que les seconds sont des standards psychologiques construits. Les standards innés permettent aux individus de s'adapter et les réponses affectives fournies en termes « agréable » ou « désagréable » donnent l'occasion à l'organisme d'avoir des informations sur la congruence avec le *pattern* biologique de base. Il est à noter que cette notion de « standard inné » s'applique également aux besoins psychologiques dans la mesure où le comportement de l'individu envers certains objets repose sur cette même base.

Les standards psychologiques permettent à Nuttin d'aller au cœur de sa conception du projet. « Alors que la température actuelle de la chambre est un fait physique constaté, la température "demandée", le standard introduit, est nous le répétons une construction psychologique, le produit d'une demande ou motivation, un but que le sujet s'est posé. C'est ce but qui est à la base de la discrépance entre la température physique et une autre température qui, elle, n'existe que "dans la tête" de l'homme et dans l'indice instrumental qu'il fabrique pour indiquer la température demandée. Tant que l'homme n'intervient pas avec sa norme, il n'existe aucune discrépance (…). Il est à noter que la discrépance elle-même est le résultat d'une autre activité, à savoir un processus motivationnel. La discrépance comme la fabrication du thermostat dans son ensemble sont des produits de la motivation et d'un processus de formation de but. On se trouve ici en présence d'un malentendu courant : en transposant les phénomènes de comportement en termes cybernétiques ou en programme d'ordinateur, la composante motivationnelle de la conduite se perd en cours de route. C'est que la motivation est étrangère à la machine. Elle intervient, chez l'homme,

dans la fabrication et l'agencement du mécanisme, mais, une fois construite, la machine exécute à froid les plans élaborés par son maître motivé (…). L'ordinateur est sans doute un génie d'intelligence associative, mais un handicapé de la motivation » (Nuttin, 1991, p. 244-245). Cette conception originale permet de comprendre la nature profonde de la notion de projet que développe Nuttin. Pour lui, les besoins peuvent activer des buts comme défini précédemment et des projets qui sont vus comme la construction du « chemin comportemental, c'est-à-dire la structure moyen/fin ou le plan, par où l'individu motivé cherche à atteindre ou à réaliser l'objet-but » (Nuttin, 1991, p. 255). Les buts et les projets ont en commun de s'élaborer progressivement au cours de l'action. L'individu commence avec un besoin, qui génère une motivation, qui cherche à s'incarner dans un moyen/fin, devenant un but, qui peut faire partie d'un plan plus vaste, autrement dit, d'un projet. Ce projet peut en fonction des réussites et des échecs, des différences observées avec les standards internes, se raffiner et/ou se modifier au cours de l'action.

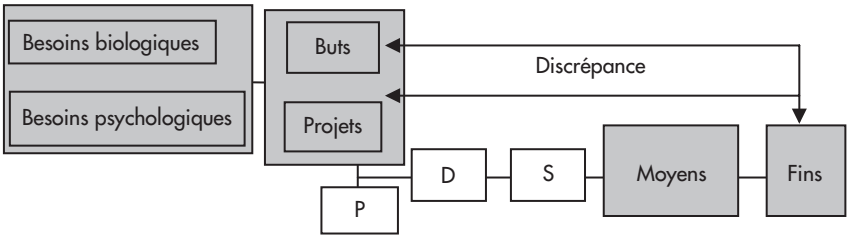

Figure 2.27 – *Représentation intégrée de la théorie de la motivation humaine (d'après Nuttin, 1991)*

3.2.2 Théorie du système motivationnel

La théorie du système motivationnel (*Motivational system theory*) de Ford (1992) repose sur trois ensembles conceptuels qui trouvent leurs racines dans les besoins.

Ford propose deux grands types de besoins.

Dans la première catégorie se trouvent les besoins qui étayent les opérations matière/énergie qui permettent le fonctionnement des processus vitaux et donc à la personne de vivre. Entrent, dans la deuxième catégorie, les besoins qui sous-tendent un traitement psychologique lié au traitement de l'information. Cette distinction est relativement comparable à celle qui est proposée dans le modèle intégratif entre besoins biologiques et psychologiques.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Pour Ford (1992), les besoins représentent le soubassement de tous les comportements humains mais il estime que la motivation humaine repose plus particulièrement sur trois concepts clefs.

1. Les processus cognitifs d'orientation (*directive cognitive processes*)

Pour Ford, les buts sont des processus qui ont pour caractéristiques d'être anticipatoires et évaluatifs dans le sens où ils représentent des états ou des résultats futurs désirés et qu'ils préparent la personne à tenter de les atteindre. Les buts donnent lieu à la mise en place de processus de régulation qui s'appuient sur des critères permettant à l'individu d'évaluer l'adéquation de son comportement. Pour Ford, l'individu met en place des buts d'évaluation permettant de conduire les processus de régulation. À côté de ces buts, Ford parle de buts personnels qui intègrent une composante motivationnelle, insistant sur le fait que ces buts qui dirigent l'activité de l'individu lui sont toujours inhérents. Cependant, ces buts personnels sont construits en prenant appui sur le contexte. Cette internalité indispensable des objectifs conduit Ford à affirmer que l'impact motivationnel d'un but n'est effectif que s'il est adopté par l'individu en tant que but personnel. Il propose une liste de ce qu'il appelle des catégories de buts ou prototypes conceptuels qui représentent un ensemble d'états finaux, ou de résultats, avec une signification similaire pour l'individu. Ces catégories sont les suivantes.

↓ Conséquences intrapersonnelles désirées

– Buts affectifs : divertissement, tranquillité, amusement, sensations, bien-être physique.
– Buts cognitifs : exploration, compréhension, créativité intellectuelle, autoévaluation positive.
– But d'organisation subjective : sensation d'unité humaine, transcendance.

↓ Conséquences environnementales désirées

– But de confiance personnelle intrapersonnelle : individualité, autodétermination, supériorité, acquisition de ressources.
– But d'intégration interpersonnelle : relations sociales, responsabilité sociale, équité, provision de ressources.
– But d'activité : maîtrise, création d'activité, management, gain matériel, sécurité.

Pour Ford, les comportements sont organisés de manière à servir simultanément de multiples buts. Les objectifs sont organisés hiérarchiquement. Un comportement pleinement fonctionnel implique une stratégie mettant en place des buts à court terme qui sont combinés

avec une révision récurrente des buts à long terme qui donnent le sens et l'organisation des buts à court terme. Les activités les plus motivantes pour Ford seraient donc celles qui permettent en même temps d'atteindre différents types d'objectifs.

2. La croyance d'agentivité personnelle (*personal agency beliefs*)

Ce concept regroupe deux conceptions. Les croyances de capacités (*capability beliefs*) sont des évaluations d'expectations qui sont formulées par la personne. Elles permettent de pronostiquer si elle a les capacités requises pour atteindre l'objectif fixé. Les croyances contextuelles (*context beliefs*) sont des évaluations que formule la personne vis-à-vis de son environnement lui permettant de savoir si ce dernier peut l'aider à atteindre ses objectifs. Ensemble, ces deux formes d'évaluation établissent les croyances d'agentivité personnelle.

3. Le processus d'activation émotionnelle (*emotional arousal processes*)

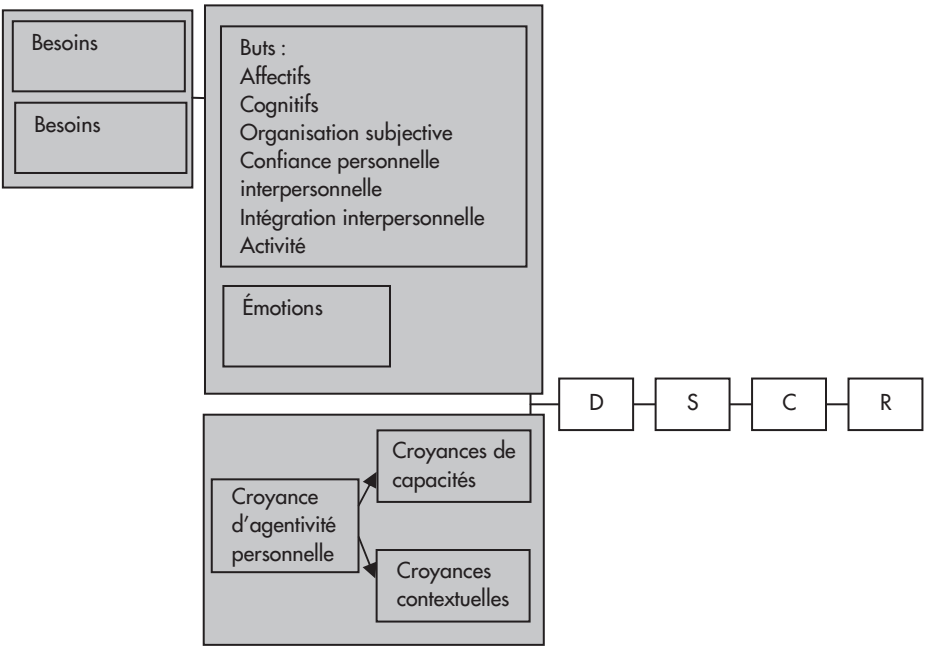

Figure 2.28 – *Représentation intégrée de la théorie du système motivationnel (d'après Ford, 1992)*

Pour Ford (1992), les émotions sont des processus motivationnels qui fournissent à l'individu des informations évaluatives sur les problèmes et les opportunités qui le concernent directement. Elles sont également considérées comme anticipatoires dans la mesure où elles créent un état d'activation qui prépare l'individu à appréhender les problèmes

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

et les opportunités. Les émotions sont également une clef énergétique motivationnelle. Cependant, pour Ford, les émotions restent au service du système biologique tout en étant liées aux processus qui régulent les fonctionnements comportementaux et psychologiques.

Pour Ford, ces trois concepts clefs interagissent de manière multiplicative (comme dans le modèle d'Atkinson, 1964). La motivation n'est pas conçue comme pouvant fonctionner sans que l'une des trois composantes soit présente.

3.2.3 Positionnement d'objectif

Dans l'une de ses premières expérimentations, Locke (1967) a demandé à des sujets de résoudre des problèmes arithmétiques simples au cours de plusieurs séances. Les durées de résolution attribuées ont été modifiées séance après séance pour empêcher les sujets de se fixer un objectif à atteindre. La recherche portait sur l'étude de quatre conditions expérimentales. Dans la première, « connaissance des résultats », l'expérimentateur donnait aux sujets le nombre de réponses correctes qu'ils devaient fournir à la fin de chaque session. Dans le deuxième, les sujets avaient simplement la consigne suivante : « faites de votre mieux ». Dans la troisième, « but difficile », les objectifs étaient calculés par rapport aux performances atteintes dans le groupe « faites de votre mieux ». Un but était défini comme difficile lorsque 10 % des sujets du groupe « faites de votre mieux » dans la même séance pouvaient l'atteindre. L'expérimentateur demandait aux sujets d'atteindre ou de dépasser le but. Enfin, dans la dernière condition, les sujets n'avaient ni connaissance de leurs performances, ni de leurs objectifs. Les résultats ont montré que les meilleures performances étaient obtenues dans la condition « but difficile ».

Dans cette expérience, la motivation est induite par le positionnement explicite d'un but. La théorie du positionnement d'objectif (*goal setting theory*) estime que le comportement humain est gouverné par des intentions et des objectifs conscients. Cependant, comme l'indiquent Locke et Latham (1990), cela ne veut pas dire que toutes les actions humaines sont totalement sous le contrôle de processus conscients. Il reste que le choix volontaire de l'être humain de poursuivre tel ou tel objectif est un processus nécessairement conscient, même si les comportements qui lui permettent d'atteindre ses buts ne le sont pas toujours. Au cours des trois dernières décennies, les différentes études qui ont été réalisées dans ce champ de recherches ont mis au jour de nombreuses caractéristiques liées au but, à l'environnement ou à l'activité ; caractéristiques à même de moduler l'impact motivationnel du positionnement d'objectif.

Depuis ces quarante dernières années, le positionnement d'objectif s'est avéré être un axe de recherche remarquablement fructueux avec un souci de validité écologique permanent, notamment dans le monde du travail. Depuis 2002, Locke et Latham (2002 ; Latham et Locke, 2007) ont proposé une modélisation d'un cycle dit de « haute performance » (*high performance cycle*) résumant tous les facteurs qui doivent être pris en compte pour que le positionnement d'objectif ait un impact significatif sur les résultats des individus et aussi des groupes. Pour Locke et Latham (2002), le positionnement d'objectif affecte la performance selon quatre mécanismes.

1. **Fonction directive**. Les buts dirigent l'effort et l'attention. Par exemple, les individus qui doivent compter le nombre d'articles dans un texte vont faire moins attention au sens du texte.
2. **Fonction énergisante**. Pour la théorie du positionnement d'objectif, il existe une relation linéaire entre le niveau de difficulté du but et la performance ; plus le but est difficile, meilleures sont les performances. Ces résultats sont liés à l'ajustement entre l'effort et la difficulté de l'objectif que cherche à atteindre l'individu. Si l'individu cherche à atteindre un but facile alors il ne va faire que très peu d'efforts, contrairement au but qu'il imagine d'emblée comme difficile. Un but doit également être spécifique. La spécificité fait référence à la possibilité de décrire précisément le but à atteindre. Les études sur le but ont généralement comparé des conditions où l'objectif était difficile et spécifique comme « Vous devez résoudre 30 problèmes arithmétiques », à d'autres conditions où l'objectif était relativement vague comme « faites de votre mieux » ou encore « vous devez résoudre beaucoup d'exercices ».
3. **Persistance**. La persistance peut être définie comme l'effort maintenu dans le temps. C'est ainsi que de nombreuses études ont pu montrer que des buts difficiles et spécifiques entraînent les sujets à travailler plus longtemps que lorsqu'ils n'ont pas de but.
4. **Stratégique**. Pour parvenir à atteindre un objectif, il ne suffit pas, le plus souvent, de simplement faire des efforts. L'aspect stratégique est crucial. L'assignation d'objectif a donc pour effet d'inciter l'individu à découvrir, ou à développer, les stratégies lui permettant d'atteindre le but fixé. Les résultats sont, à ce niveau, riches et complexes.

C'est pourquoi Locke et Latham (2002) distinguent 6 autres points.

– Lorsqu'il est confronté à une tâche, l'individu active les connaissances stockées et les différentes compétences qu'il possède (compétences en adéquation avec la tâche).

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

- S'il n'est pas en mesure d'atteindre l'objectif avec les connaissances automatisées qu'il possède, l'individu se lance dans la recherche d'habilités qu'il estime connexes à celles de la situation courante afin de les mettre en œuvre.
- Si l'activité est entièrement nouvelle pour l'individu, alors ce dernier s'engage dans le développement de nouvelles stratégies.
- Plus l'individu possède un sentiment d'efficacité personnelle élevée sur l'activité, plus il développe des stratégies qui sont en adéquation avec l'activité.
- Lorsque les activités sont complexes, Earley, Connolly et Ekegren (1989) estiment que les buts difficiles et spécifiques ne permettent pas toujours d'atteindre une meilleure performance que les buts plus vagues du type « faites de votre mieux ». Quatre cas de figures sont susceptibles de détériorer la performance : lorsqu'elle est davantage fonction de la stratégie que de l'effort engagé ; lorsqu'il y a plusieurs stratégies possibles ; lorsque l'identification de la stratégie optimale n'est ni manifeste ni facile ; lorsqu'il y a peu d'opportunités de tester les hypothèses rétrospectivement (retours en arrière et réessayer une stratégie). Un des moyens de contourner ce problème est d'orienter les individus vers un but d'apprentissage (Dweck et Legget, 1988), ce qui a pour effet de les inciter à découvrir les moyens adéquats à la maîtrise de l'activité.
- Les effets d'un entraînement sur l'activité cible dépendent de l'adéquation entre cette dernière et l'objectif poursuivi.

Dans l'expérience d'Earley et Perry (1987), les sujets sont entraînés à l'utilisation d'une stratégie possible. Trois types de tâches sont ensuite donnés aux différents groupes de sujets ayant un but : une tâche qui s'accorde parfaitement à l'utilisation de la stratégie, une autre où l'utilisation de la stratégie n'est pas tout à fait adéquate pour la tâche et doit donc induire une chute de la performance, enfin une tâche où la stratégie ne peut être utilisée. Aucune stratégie n'est suggérée au groupe « faites de votre mieux ». Les auteurs montrent qu'un but difficile permet de meilleures performances lorsque la tâche est, soit parfaitement adéquate à l'utilisation de la stratégie, soit lorsque la tâche est parfaitement inadéquate à cette même utilisation (les sujets alors l'abandonnent). En revanche, lorsque la tâche permet l'utilisation de la stratégie, alors que celle-ci n'est pas tout à fait adéquate, les sujets de ce groupe ont de moins bonnes performances que les individus dans la condition « faites de votre mieux ».

Locke et Latham (2002) listent également un certain nombre d'effets, qu'ils appellent « modérateurs », qui sont susceptibles d'avoir un impact positif sur le positionnement d'objectif.

1. **Acceptation de l'objectif**. Il semble que l'assignation d'un objectif ne peut avoir un effet motivant que si la personne l'accepte. Deux variables sont susceptibles d'avoir un impact considérable sur l'acception de l'objectif :

– Importance de l'objectif. Il existe différentes possibilités pour convaincre les individus qu'il est important d'atteindre l'objectif, en voici quelques-unes : acceptation en public, faire en sorte de convaincre les individus que cet objectif est commun avec l'un des leurs (ce qui suppose de l'expliquer), *leadership*, incitation monétaire (la somme doit être relativement importante). Cependant, il est à noter que la difficulté de l'objectif et l'incitation monétaire interagissent. Pour que l'incitation monétaire fonctionne (sous forme de prime), il ne faut pas que l'objectif soit trop difficile.

– Le sentiment d'efficacité personnelle augmente la probabilité que l'individu accepte l'objectif.

2. **Feedback**. *Feedback* et but sont plus efficaces ensemble que séparés. C'est à ce niveau que la théorie de l'assignation d'objectif et l'autoefficacité se confondent le plus. Pour les deux théories, l'objectif permet à l'individu de se fixer un standard à atteindre. Le *feedback* lui donne la possibilité de réguler son effort, sa persistance, et de mesurer l'efficacité des stratégies qu'il a mis en place. Le *feedback* agit également sur la satisfaction et l'insatisfaction de l'individu.
3. **Complexité de la tâche**. L'effet des objectifs est dépendant des compétences qui permettent à l'individu de découvrir les stratégies appropriées. La taille de l'effet pour les activités complexes est plus petite que pour les activités simples car les compétences des individus sont plus variables dans le premier cas.

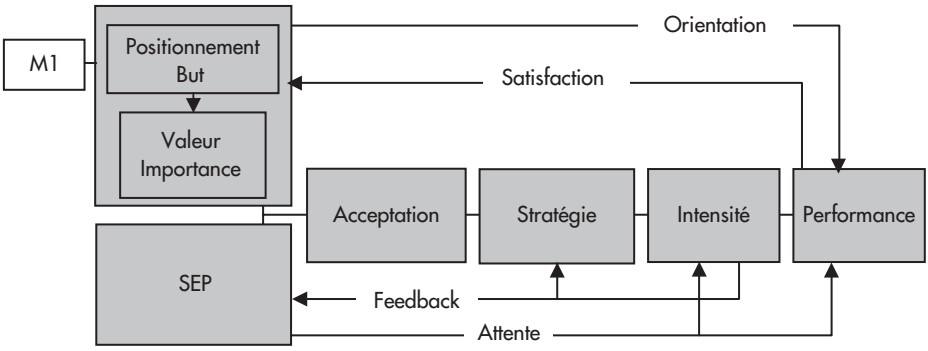

Figure 2.29 – *Représentation intégrée de l'assignation d'objectif (d'après Locke et Latham, 2002)*

3.2.4 But d'apprentissage et but de performance

Pour Dweck et Legget (1988), l'individu qui s'engage dans une activité scolaire va suivre soit un but d'apprentissage soit un but de performance. L'individu qui s'engage dans un but de performance cherche avant tout à montrer ou à se prouver ses capacités. En revanche, si l'individu s'oriente vers un but d'apprentissage, alors son objectif est, cette fois, de gagner en compétence.

Pour Dweck et Legget (1988), cette orientation vers un but de performance, ou d'apprentissage, interagit avec les caractéristiques individuelles. Les individus qui ont une conception « fixiste » de l'intelligence cherchent avant tout à évaluer leurs compétences : leurs réactions face à l'échec dépendent totalement de cette évaluation. Ces individus vont avoir tendance à poursuivre un but de performance. En revanche, les individus qui ont une conception incrémentale de l'intelligence ne connaissent pas cette inquiétude (concernant leurs compétences) et cherchent avant tout la meilleure approche pour maîtriser les activités qui leur posent problème. Ces individus vont préférentiellement s'orienter vers un but d'apprentissage.

Les travaux dans ce domaine reposent généralement sur l'étude du comportement de l'individu face à des activités où il échoue systématiquement (l'individu ne sait cependant pas que son échec est inéluctable. Cette forme d'administration de l'échec se retrouve également dans les études sur la résignation (Abramson *et al.*, 1978). Les inférences que font les individus sur les causes de cet échec ne sont pas sans conséquence sur le comportement qu'ils finissent par adopter. Les individus qui ont tendance à attribuer systématiquement leurs échecs à des causes

internes et stables comme leurs capacités et leurs réussites à des causes externes et instables comme la chance sont des individus qui, théoriquement, face aux échecs, vont facilement se résigner. À l'opposé, les individus qui font des attributions internes et stables pour la réussite, externes et instables pour l'échec, vont faire face à la difficulté lorsqu'ils sont confrontés à l'échec, persuadés qu'ils vont finalement réussir. Pour Dweck et Legget (1988), la résignation ne s'observe que chez les individus qui s'orientent vers un but de performance. Lorsque l'individu poursuit ce but, la perception qu'il a de ses capacités devient centrale car les inférences sur les capacités entraînent un risque de résignation mais ne le conduisent pas à rechercher une maîtrise de l'activité.

Nous avons vu précédemment que lorsque l'individu est orienté vers un but de performance, il est centré sur des capacités. L'attribution d'un échec à ses aptitudes, cause interne et stable, est donc fortement probable chez ces individus. Cependant, cette attribution en termes de « manque de capacité » ne s'observe que chez ceux qui mésestiment leurs compétences. Ceux qui ont une perception positive de leurs compétences ont, par comparaison, une faible probabilité d'attribuer leur manque de réussite à leurs capacités. Ils vont plutôt invoquer un manque de réflexion, d'effort, la malchance ; autant de facteurs instables qu'ils se font forts de maîtriser à l'avenir. Pour Dweck et Legget (1988), si la compétence perçue est élevée, dans le cadre d'un but de performance, il est possible de prédire que le comportement de l'individu va s'orienter vers la maîtrise, il visera le *challenge* et aura une grande persistance face à l'échec. En revanche si sa compétence perçue est faible il risque d'avoir, face à l'échec, une symptomatologie de résigné, c'est-à-dire une aversion envers l'activité, une faible persistance. Il peut dans ce cas montrer des déficiences stratégiques liées à un manque de réflexion. Lorsque l'individu est orienté vers un but d'apprentissage, le risque de résignation face à l'échec est quasi inexistant. Dans ce cas de figure, l'individu cherche avant tout à apprendre et donc à maîtriser l'activité. L'échec n'est pas ressenti comme lié à un manque de compétence irrémédiable mais, plus généralement, il est vu comme la marque d'une déficience stratégique ou d'un effort insuffisant ; autant de causes instables que l'individu va chercher à modifier dans ses tentatives ultérieures. Ces attributions sont effectuées indépendamment de sa perception de compétence sur l'activité cible. Par exemple, dans ce cadre théorique, il n'est pas besoin de maîtriser l'informatique pour se lancer dans l'apprentissage d'un traitement de texte. L'individu va constamment chercher à apprendre de ses erreurs de manipulation. Il attribue ses erreurs à son inexpérience et elles lui permettent à chaque

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

fois de mieux comprendre le fonctionnement du traitement de texte ou, accessoirement, de l'ordinateur. Cette incompétence est considérée ici comme transitoire et chaque erreur repérée et dépassée est une petite victoire recherchée avidement par l'individu en quête d'apprentissage.

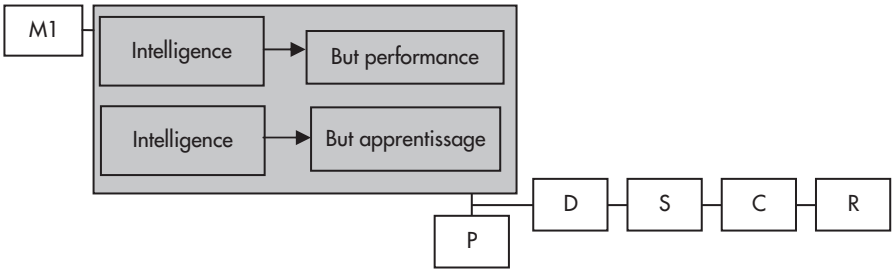

Figure 2.30 – *Représentation intégrée des buts de performance et d'apprentissage (d'après Dweck et Legget, 1988)*

3.2.5 La structure 2 x 2 des buts d'accomplissement

Elliot et Harackiewicz (1996) s'appuient sur les travaux de Dweck et Legget (1988) pour proposer une modélisation qui introduit, dans un premier temps, une distinction dans le cadre du but de performance. Elliot et Harackiewicz (1996) soutiennent l'idée qu'il existe non pas un, mais deux buts de performances. Ces auteurs rapprochent leur conception théorique de celle de la motivation d'accomplissement d'Atkinson (1964) qui postule l'existence d'une motivation liée à l'attirance de la réussite et une autre liée à l'évitement de l'échec. Elliot *et al.* (1996, 1999) proposent donc de faire une distinction entre deux buts de performance : le but d'approche de la performance et le but d'évitement de l'échec.

Pour ces auteurs, le but d'approche de la performance et le but d'apprentissage présentent de nombreuses similitudes. Ces deux buts sont autorégulés par la promesse d'un résultat positif (le fait d'atteindre la performance normative et le fait de maîtriser l'activité). Ces deux approches donnent lieu à une régulation commune qui génère des processus cognitifs et affectifs facilitant un optimum d'engagement (mise au point d'un *challenge*, sensibilité aux informations qui mènent à la réussite, immersion cognitive et affective dans l'activité). À l'inverse, le but d'évitement de l'échec est conceptualisé comme une autorégulation qui se focalise sur les résultats négatifs potentiels. Cette forme de régulation implique des processus d'autoprotection qui vont interférer avec un engagement optimal de l'activité (par exemple, menace de l'estime de soi, sensibilité aux informations à même de provoquer l'échec,

préoccupation anxiogène reportée sur soi plutôt que sur l'activité). Le but d'évitement de l'échec serait à même de conduire l'individu à la résignation et ceci contrairement au but d'approche de la performance.

En 2001, Elliot et McGregor introduisent une seconde distinction, cette fois au niveau du but d'apprentissage, qui est davantage conceptualisé comme une orientation envers la maîtrise de l'activité et donc de compétence. Cette orientation vers la maîtrise inhérente à l'apprentissage leur permet de proposer une conceptualisation davantage orientée vers la performance. Cet ajout d'un second but au niveau de l'orientation vers la maîtrise a pour effet de créer une sorte d'équivalence avec le but de performance. Ce qui permet à ces auteurs de proposer une nouvelle conceptualisation permettant d'intégrer l'ensemble de la structure but maîtrise/performance, approche/évitement en un tout. Ils proposent de faire reposer cette structure sur deux concepts clefs en relation avec la notion de compétence.

- Le premier est lié à la forme d'évaluation de la compétence. Cette dernière peut être définie à partir des références ou des standards qui sont utilisés pour évaluer une performance. Trois standards différents peuvent être identifiés : absolu (en référence à l'activité elle-même), intrapersonnel (par rapport à ses performances passées ou le potentiel maximum de l'individu) et normatif (la performance des autres).
- Le deuxième concept est celui de valence (Lewin, 1935) envers la performance. Cette valence peut être positive quand la possibilité est désirable (succès) ou négative quand l'éventualité est indésirable (échec). Ces deux concepts permettent de constituer ce que les auteurs appellent une structure 2 × 2 des buts d'accomplissement comme nous pouvons le voir dans le tableau 2.2 ci-dessous.

Tableau 2.2 – *Structure 2 × 2 des buts d'accomplissement (Elliot et McGregor, 2001)*

		Définition de la performance	
		Absolue/intrapersonnelle (maîtrise)	Normative (performance)
Valence de la performance	Positive (approche du succès)	But d'approche de la maîtrise	But d'approche de la performance
	Négative (évitement de l'échec)	But d'évitement de la maîtrise	But d'évitement de la performance

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Le but d'approche de la maîtrise correspond au but d'apprentissage tel que peuvent le décrire Dweck et Legget (1988) ou comme le concevait l'approche précédente d'Elliot et Harackiewicz (1996). Dans le cadre du but d'évitement de la maîtrise, la compétence reste définie en référence à des critères absolus ou intrapersonnels, ce qui amène l'individu à éviter l'incompétence en référence à cette forme de référencement. Les individus qui poursuivent un but d'évitement de la maîtrise vont donc éviter de faire moins bien que leurs performances passées ou vont estimer qu'ils ne peuvent augmenter leur performance sur l'activité cible. Ce type d'orientation pourrait donc théoriquement se trouver, par exemple, chez les anciens athlètes de haut niveau qui, sachant qu'ils ne pourront dépasser leurs performances antérieures, vont éviter de pratiquer leur sport de prédilection. L'obsession chez les individus orientés vers un but d'évitement de l'échec serait donc de ne pas prendre le risque de faire moins bien que précédemment.

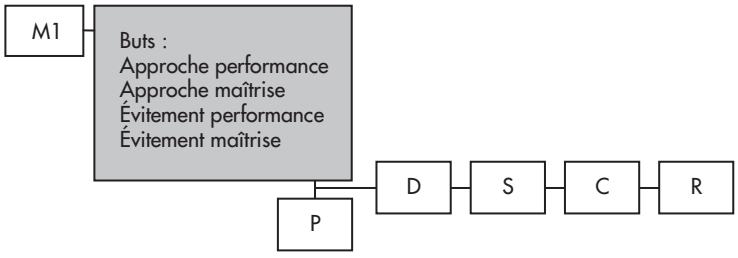

Figure 2.31 – *Représentation intégrée des buts d'approche/évitement et de maîtrise/performance (d'après Elliot et McGregor, 2001)*

3.2.6 Le modèle de la concordance du self

Le modèle de la concordance du *self* (*self concordance model*) de Sheldon et Elliot (1999 ; Sheldon, 2002) s'appuie principalement sur la conception motivationnelle de Deci et Ryan (2002). Un point central que partagent à la fois la théorie de l'autodétermination et celle de Sheldon et Elliot (1999) est le postulat de l'existence de trois besoins fondamentaux : autonomie, compétence et relations sociales.

Pour la théorie de la concordance du *self*, les objectifs que se fixe l'individu ne sont pas toujours en accord avec ces trois besoins fondamentaux. Pour autant, bien qu'en désaccord avec ces besoins fondamentaux, ces objectifs peuvent être choisis librement. Par exemple, l'individu va choisir certains objectifs sous le coup d'une impulsion spontanée liée à l'attirance d'une récompense ou parce qu'il estime qu'il doit faire telle ou telle chose pour sauver la face dans certaines

situations. Pour Sheldon et Elliot (1999), le choix de ces différents objectifs, en accord ou non avec les besoins fondamentaux, va donc conduire l'individu à poursuivre des objectifs qui vont plus ou moins être en accord avec « lui-même », c'est-à-dire son *self*. Pour expliquer cette contradiction qui pourrait surgir entre la liberté apparente de l'initiation et la régulation du comportement, Sheldon (2002) s'appuie sur la perception du « *locus* de causalité du comportement » telle que la formule la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002). Selon la perception du *locus* de causalité, les comportements varient sur un *continuum* d'internalisation. Ce cadre théorique permet d'admettre qu'il existe un degré d'internalisation qui peut être très variable d'un comportement à l'autre.

Pour Sheldon et Elliot (1999), les individus peuvent donc prendre des initiatives les conduisant à sélectionner des objectifs qui peuvent, par ailleurs, être en désaccord avec leurs besoins fondamentaux. Sheldon et Elliot (1998) montrent dans une série de mesures que les objectifs qui sont sélectionnés en concordance avec les besoins de compétence, d'autonomie et de relations sociales ont plus de chance d'aboutir à long terme.

Le modèle de la concordance du *self* articule donc les objectifs tout au long d'une séquence temporelle qui va de l'adoption des objectifs jusqu'à leur atteinte. La sélection des objectifs peut être considérée, de ce point de vue, comme déficiente si l'individu en vient à choisir des buts qui sont profondément en désaccord avec son *self*. Autrement dit, l'individu peut choisir des objectifs qui peuvent ne représenter ni ses valeurs ni ses intérêts.

Pour Sheldon et Elliot (1999), le *self* est conçu comme le « centre agentique » des activités humaines. Dans leur conception, le *self* est une sorte de construction plus ou moins stable qui peut prendre le contrôle de ce qu'ils appellent la « machine biocognitive » de façon à promouvoir la satisfaction des besoins organismiques.

Bien que l'individu puisse générer lui-même des objectifs, ceux-ci ne sont pas tous pour autant une émanation authentique du *self*. Les individus peuvent ne pas avoir l'impression d'avoir eu le choix entre faire telle ou telle activité en dépit du fait qu'ils en aient eux-mêmes pris l'initiative. Lorsque c'est le cas, il est relativement improbable que les individus se « sentent bien » et mènent à terme ce type d'objectif plus ou moins contraint. Ainsi, le bénéfice émotionnel en termes de plaisir, d'intérêt ou de sentiment de bien faire, est fortement détérioré. Différentes études (Sheldon et Elliot, 1998, 1999 ; Sheldon et Houser-Marko, 2001) montrent que les buts qui ne sont pas concordants avec

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

le *self* entraînent un appauvrissement du sentiment de bien-être. De façon opérationnelle, la concordance du *self* se mesure au travers des estimations que fait l'individu des buts qu'il poursuit en termes de perception d'intérêt ou de congruence identitaire, plus que de culpabilité introjectée ou de compulsion externe.

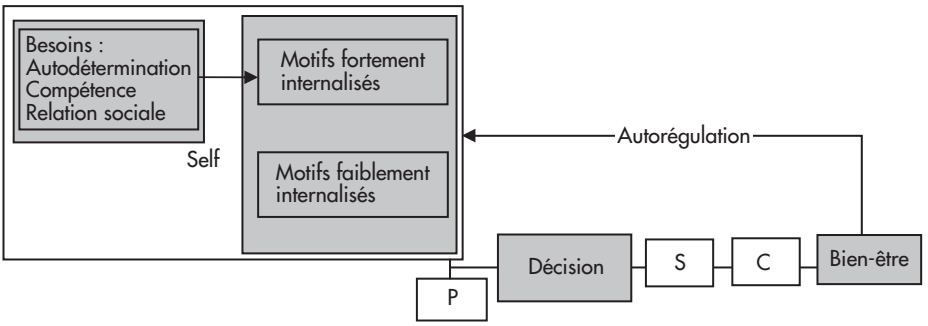

Figure 2.32 – *Représentation intégrée de la concordance du self (d'après Sheldon et Elliot, 1999)*

3.2.7 Buts automatiques

Le modèle des buts automatiques (Bargh, 1990, 2006) postule qu'il existe de multiples objectifs, mais que ces derniers n'ont pas tous un accès à la conscience. Ce modèle ne nie pas pour autant l'existence de buts pour lesquels il existe une délibération consciente mais pour certains, ces modes de délibération et choix conscients ne s'avèrent pas nécessaire.

Pour Bargh et ses collaborateurs (Bargh, 1990 ; Chartrand et Bargh, 1996 ; Bargh et Gollwitzer, 1994), les buts et les intentions sont représentés en mémoire de façon identique aux attitudes sociales ou aux stéréotypes. De la même manière que les stéréotypes peuvent être automatiquement activés par certains types de stimuli environnementaux, les représentations du but sont dotées des mêmes possibilités. Avec la répétition et le choix d'un but particulier dans certains types de situations, la représentation de cet objectif peut devenir directement et automatiquement liée en mémoire à la représentation de la situation. Les éléments présents dans l'environnement peuvent ainsi automatiquement activer des buts qui sont systématiquement associés à ces mêmes éléments. Les buts automatiques peuvent à leur tour presque mécaniquement activer « machinalement » des plans permettant d'accomplir l'objectif et ces derniers peuvent agir interactivement avec les informations relatives aux objectifs qui sont présents dans l'environnement. Dans

ce contexte théorique, la totalité de la séquence allant du déclenchement de l'objectif jusqu'aux opérations qu'il entraîne peut être activée sans que l'individu en ait la conscience ou l'intention. Les recherches faites dans le cadre des buts automatiques utilisent le *priming* ou l'accessibilité temporaire pour simuler les effets d'une accessibilité récurrente des objectifs.

Dans la deuxième expérience des études présentées par Chartrand et Bargh (1996) sur les buts automatiques, les sujets devaient réaliser, dans un premier temps, ce que l'expérimentateur appelle une tâche de vigilance. L'expérimentateur explique aux participants que le but affiché de cette activité est de mesurer leur temps de réaction et que, de leur côté, ils doivent réagir le plus rapidement possible lorsqu'ils voient un flash qui peut apparaître à droite ou à gauche de l'écran. Les participants ont pour instruction d'appuyer le plus rapidement possible sur le bouton placé à droite ou à gauche lorsqu'ils voient le flash apparaître, et ce, en fonction de sa localisation (gauche ou droite). En fait, cette activité est une activité de priming. Les flashes sont constitués de mots présentés pendant 60 ms suivis d'un masque de lettres de 60 ms pour une présentation totale n'excédant pas 120 ms. L'apparition de ces mots en dehors de la fovéa ne permet pas au participant de prendre conscience qu'il s'agit de mots, il s'agit d'une exposition subliminale. Pour la moitié des participants, il s'agissait d'activer de façon non consciente un objectif de formation d'impression. Pour y parvenir, les mots présentés de manière subliminale relevaient tous de la formation d'impression, il s'agissait de mots tels que « impression », « personnalité », « évaluation ». Pour l'autre moitié des participants, les mots présentés étaient neutres. Après avoir été exposés à 75 de ces expositions subliminales, les participants sont ensuite conviés par l'expérimentateur à participer à ce qu'il présente comme une deuxième expérience. Cette fois, il leur explique qu'il s'agira d'examiner la relation entre leurs capacités de lecture et différents processus cognitifs. Pour mener à bien cette étude, il est demandé aux participants de lire une série de phrases sur l'écran d'un ordinateur. Ces phrases consistaient en des descriptions de comportements qu'il est possible de décrire soit comme honnêtes soit comme malhonnêtes, sans que cette possibilité de classification soit spécifiée aux individus.

Après cette phase de lecture, les participants ont reçu l'instruction, sans avoir été préalablement prévenus, de rappeler le maximum de phrases possibles. À la suite du rappel, l'expérimentateur informait les participants que toutes les phases qu'ils avaient lues concernaient en fait le comportement d'un seul et même individu « Gregory Cullen ». Un ultime questionnaire était alors présenté aux participants afin de recueillir leurs impressions sur Gregory Cullen. Les résultats de l'étude montrent que le jugement d'honnêteté de Gregory ↗

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Cullen dépend du nombre de phrases indiquant qu'il est honnête mais aussi de la condition de l'activation automatique par priming d'un objectif de formation d'impression : il existe un lien direct (en termes d'analyse de parcours) entre le but automatique et la formation d'impression en fin d'expérience au sujet de Gregory Cullen. Les sujets chez qui le but automatique de traitement d'impression n'a pas été activé ne traitent pas l'information de la même manière que les individus de l'autre groupe.

Dans la première expérience de Chartrand et Bargh (1996), les participants devaient reformuler des phrases correctes du point de vue grammatical et sémantique à partir d'un ensemble de mots présentés de manière désordonnée. Pour le premier groupe de participants, les phrases contenaient des mots relatifs à la formation d'un but d'impression (« opinion », « impression ») alors que pour le deuxième groupe il s'agissait de mots liés à un but de mémorisation (« mémoire », « rappeler »). À la suite de cet exercice, les participants devaient lire une liste de 16 comportements relatifs à une personne et répondre par la suite à des questions sur cette même personne. Un rappel inopiné est demandé à la fin de la lecture de la liste. Les résultats de l'étude montrent un meilleur rappel et une meilleure organisation thématique des informations relatives aux comportements de l'individu pour les sujets qui avaient lors de la première activité des mots permettant d'activer un but d'impression.

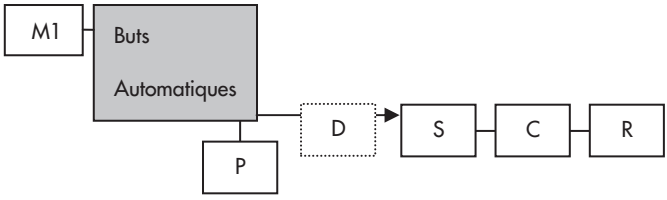

Figure 2.33 – *Représentation intégrée des buts automatiques (d'après Bargh, 2006)*

3.3 Intérêt

3.3.1 Le modèle RIASEC des intérêts professionnels

Les travaux de Holland (1966, 1997) s'inscrivent dans la lignée de ceux sur les inventaires d'intérêts professionnels qui ont vu l'émergence de différents outils à visée très pragmatique (Strong, 1933 ; Kuder, 1939). Cette approche pragmatique explique un centrage historique des intérêts professionnels plus sur des questions de construction et de validation d'outils ou d'interprétation d'échelles psychométriques que sur

des interrogations d'ordre plus théorique concernant la nature et la structure des intérêts. C'est précisément à ce niveau qu'Holland (1966, 1997) se différencie des démarches purement centrées sur les inventaires d'intérêt professionnel. Pour Holland, les occupations sont des entités discrètes qui peuvent être groupées en six catégories. Voici un bref descriptif de ces catégories (repris de Dupond *et al.*, 1979).

1. L'orientation réaliste est caractérisée par un comportement agressif, un intérêt pour les activités requérant coordination motrice, habileté et force physique et virilité. Se trouvent ici les métiers qui nécessitent directement de l'action ou encore les mécaniciens.
2. L'orientation investigatrice est caractérisée par la préférence de la pensée et non de l'action. Ces individus préfèrent devenir des scientifiques.
3. L'orientation artistique vise avant tout à l'expression artistique. Les individus ayant cette orientation rejettent les structures et l'ordre établi. Les métiers artistiques comme ceux de la musique, ou des arts plus généralement, sont préférés par ceux qui présentent cette orientation.
4. L'orientation sociale, au contraire, correspond aux besoins d'enseigner et de soigner. Ce sont les métiers du social qui sont particulièrement envisagés par ces individus.
5. L'orientation « entreprenariale » est celle d'individus habiles sur le plan verbal mais qui utilisent moins leur habileté pour soutenir, aider ou encourager les autres que pour les manipuler et les dominer.
6. L'orientation conventionnelle correspond au goût des règles et de l'ordre, à l'autocontrôle et à la domestication des besoins personnels, à une stricte identification avec le pouvoir et l'État. Se retrouvent dans cette catégorie par exemple les comptables.

Les différents éléments considérés dans cette théorie peuvent être décrits en termes individuels ou environnementaux, les comportements vocationnels étant influencés par l'appariement entre les deux. Le modèle de Holland (1997) ne s'arrête pas là puisqu'il propose que les intérêts professionnels s'organisent selon une structure hexagonale. Ce modèle estime donc que certains intérêts professionnels sont clairement opposés (comme réaliste et social) alors que d'autres sont plus proches les uns des autres (réaliste et investigateur par exemple). Cette structure bien qu'intéressante semble ne pas être universelle (Vrignaud et Bernaud, 1994) et n'est pas retrouvée avec toutes les formes d'analyses statistiques (Darcy et Tracey, 2007).

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

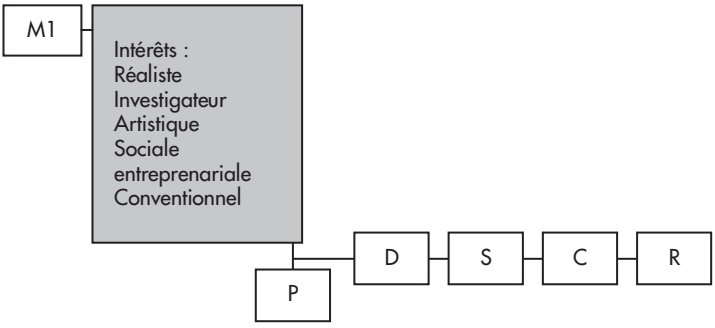

Figure 2.34 – *Représentation intégrée du modèle RIASEC (Holland, 1997)*

2.3.2 Intérêt cognitif

Kintsch (1980), par ailleurs spécialiste du traitement cognitif de la lecture de textes, propose le concept d'« intérêt cognitif » pour rendre compte du fait que le niveau d'intérêt varie en fonction du niveau de connaissances. Le concept d'intérêt cognitif permet de prédire qu'un individu qui est très intéressé par un thème va acquérir un grand stock de connaissances et être amené à réagir avec indifférence face à des situations qu'un novice va ressentir comme dotées d'un grand d'intérêt. Pour Kintsch (1980), l'intérêt cognitif sur le contenu d'un texte est fonction de la connaissance : « Il est faible avec peu ou pas de connaissances, il augmente quand les connaissances sont moyennes, et il décroît encore quand les connaissances du lecteur atteignent un certain point où le texte ne peut rien lui apprendre de nouveau » (p. 89, traduction libre).

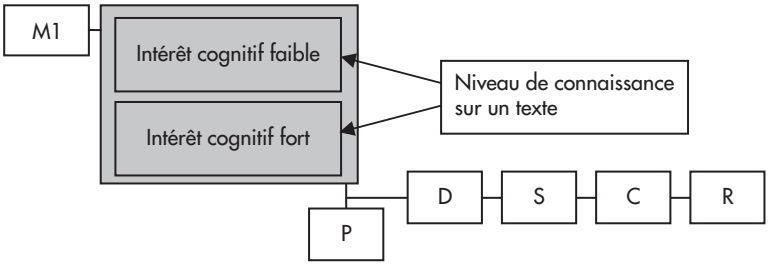

Figure 2.35 – *Représentation intégrée de l'intérêt cognitif (d'après Kintsch, 1980)*

2.3.3 Intérêt de contenu

Pour Schiefele (1991), bien que le concept de motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002) recoupe les principaux aspects du concept

d'intérêt, il ne le recouvre pas complètement. En effet, les théories motivationnelles sont passées un peu trop vite sur le contenu de ce qui forge l'intérêt, notamment dans le cadre de l'apprentissage ou, plus spécifiquement, en ce qui concerne la lecture de texte. L'auteur propose six points essentiels qui ensemble permettent de voir l'implication générale du concept d'intérêt en termes de contenu.

1. C'est un concept à contenu spécifique : il est toujours lié à une activité, à un sujet ou à une tâche spécifique.
2. C'est une force qui dirige le comportement : elle peut expliquer pourquoi un individu, dans un domaine, s'efforce d'atteindre de hautes performances ou pourquoi un individu fait preuve d'une forte motivation intrinsèque.
3. L'intérêt joue un rôle important comme facteur explicatif dans des conceptions subjectives de l'apprentissage chez les enseignants.
4. L'intérêt consiste en une forte valeur attachée à un sujet ou à une activité. Il peut être de courte durée ou être permanent. Il peut également être général (impliquant de nombreuses activités) ou spécifique. L'intérêt n'est cependant pas un trait de personnalité.
5. L'utilisation de facteurs cognitifs spécifiques, tels que les connaissances antérieures ou les stratégies d'apprentissage particulières, est augmentée par l'inclusion d'une motivation spécifique telle que peut l'être l'intérêt.
6. L'intérêt pour un sujet spécifique est probablement davantage induit par l'influence de l'instruction que par une orientation motivationnelle générale.

Schiefele (1991) et Hidi (1990) distinguent deux aspects essentiels dans l'étude de l'intérêt en termes de contenu. Le premier, appelé « intérêt individuel », correspond aux intérêts et préférences individuels et leurs impacts sur les performances cognitives. Le second, appelé « intérêt situationnel », est un état émotionnel activé au travers des caractéristiques de la situation. L'auteur s'est principalement focalisé sur la conceptualisation de l'intérêt individuel. L'intérêt personnel est vu comme accusant un développement lent au travers du temps mais ayant des effets à long terme sur les connaissances et les valeurs de la personne. L'intérêt situationnel, d'un autre côté, est considéré comme ayant une valeur instantanée évoquée par des stimuli particuliers présents dans l'environnement. Ce deuxième type d'intérêt a peu d'influence à court terme sur les connaissances et les valeurs de l'individu. Il est important de noter que ces deux types d'intérêt sont fortement liés

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

et interviennent rarement indépendamment l'un de l'autre. Schiefele (1991) fait par ailleurs une double distinction en ce qui concerne l'intérêt individuel.

1. L'intérêt comme caractéristique latente. Cette caractéristique latente comporte essentiellement trois points.

– L'intérêt individuel peut être conceptualisé comme un ensemble d'impressions positives que l'individu voue à un thème ou à un objet d'étude. En ce sens, pour l'individu, l'objet d'étude ou le thème d'étude a une grande valeur. Par exemple, l'étude d'une discipline universitaire aura une grande importance pour un étudiant qui est intéressé par cette dernière. À l'inverse, un étudiant a la possibilité d'étudier des matières qui n'ont aucune valeur et donc aucun intérêt à ses yeux. Les impressions positives sont la joie et l'implication pour l'activité.
– L'intérêt comme un ensemble de valeurs associées à un thème fait référence à tout ce qui pousse l'individu à s'intéresser à une activité. Ces valeurs personnelles peuvent être la contribution d'un objet d'intérêt au développement personnel, ou la compréhension de problèmes importants. Pour l'auteur, ces deux composantes sont très corrélées, bien qu'il faille en faire la distinction.
– Enfin, une troisième caractéristique essentielle de l'intérêt individuel est son caractère intrinsèque au sens de Deci et Ryan (2002), c'est-à-dire que l'individu va effectuer une activité intéressante en dehors de toute contrainte.

2. Actualisation spécifique de l'intérêt individuel :

L'actualisation signifie que si une personne est intéressée par un thème donné, elle va chercher à en apprendre le plus possible à son sujet et va travailler de son propre chef. L'actualisation de l'intérêt peut être conçue comme une orientation générale envers un sujet spécifique qui oriente le comportement de l'apprenant vers un but d'apprentissage ou une implication envers cette activité. Cette orientation est plus globale dans les théories de Nicholls (1984) ou de Dweck et Legget (1988) puisqu'elle ne se restreint pas à une seule activité. Cependant, pour Schiefele (1991), cette orientation générale n'est pas incompatible avec une focalisation sur des sujets plus spécifiques. Concrètement, cela veut dire que l'étudiant va prendre davantage plaisir à progresser sur une thématique bien précise que sur une autre qui l'intéresse moins.

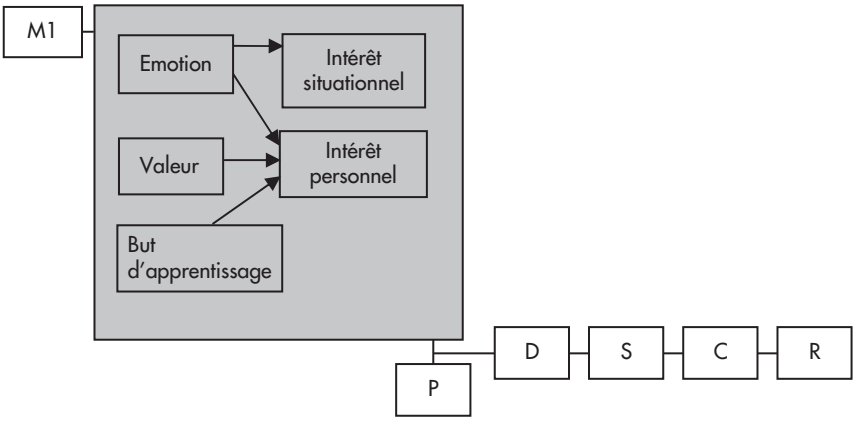

Figure 2.36 – *Représentation intégrée de l'intérêt de contenu (d'après Schiefele, 1991)*

2.3.4 Modèle de développement par phase de l'intérêt

Hidi et Renninger (2006) font reposer leur modèle sur la distinction entre « intérêt situationnel » et « intérêt personnel ».

Ces auteurs estiment que l'intérêt, en tant que variable motivationnelle, fait référence à un état psychologique d'engagement ou de prédisposition au réengagement envers différentes classes d'objets, d'événements ou d'idées et ceci de manière récurrente. Même si l'intérêt est partiellement biologique, il est le résultat d'une interaction entre l'individu et un contenu particulier. Cette interaction entre l'individu et son environnement n'est pas innée mais le fruit d'une histoire, autrement dit, pour Hidi et Renninger (2006), non seulement les intérêts se développent mais, en plus, ils ne sont pas forcément stables. Leur modèle de développement des intérêts s'appuie sur de nombreuses études empiriques, selon un processus en quatre phases :

1. **Déclenchement de l'intérêt situationnel**. Cet état psychologique d'intérêt résulte d'une modification, pour un temps relativement court, des traitements d'ordre émotionnel et cognitif. Cette activation peut se produire *via* certains éléments présents dans un texte comme la présence d'informations incongrues, surprenantes, ou l'identification à certains personnages. Le déclenchement de l'intérêt situationnel est généralement externe

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

mais pas exclusivement. Certaines conditions d'apprentissage comme le travail en groupe, l'utilisation d'ordinateur, de jeux par exemple peuvent participer au déclenchement de l'intérêt situationnel. Enfin, l'intérêt situationnel est considéré comme le précurseur d'une prédisposition au réengagement de certains contenus.

2. **Maintien de l'intérêt situationnel**. Cet état implique une focalisation de l'attention, et une persistance au-delà du court terme et susceptible de se reproduire. L'intérêt situationnel peut être soutenu en donnant du sens, de l'importance et de la valeur à l'activité, et en favorisant l'implication personnelle de l'individu. Le soutien de cet état est plutôt externe. Les conditions d'enseignement comme l'apprentissage par projet, le travail coopératif et le tutorat individuel peuvent contribuer à maintenir l'intérêt situationnel. Le maintien de l'intérêt situationnel peut, dans certains cas, contribuer au développement ou à la prédisposition au réengagement envers certains types de contenus et à créer une forme d'intérêt plus développée (passer à la troisième phase).
3. **Émergence de l'intérêt individuel**. Il s'agit tout autant d'un état que du commencement d'une phase qui marque le début d'une prédisposition relativement stable au réengagement envers une classe particulière de contenus. L'émergence de l'intérêt individuel est caractérisée par des sensations positives, des connaissances et des valeurs liées à certains types de contenus. À ce stade, l'étudiant éveille seul sa curiosité, fait davantage preuve d'anticipation et est enclin à produire davantage d'efforts quand cela s'avère nécessaire. Cette étape est typiquement générée de manière autonome, mais pas exclusivement. L'intérêt individuel peut requérir des supports externes comme des tuteurs, des experts qui vont permettre d'accéder à une plus grande compréhension et qui vont conforter l'individu lorsqu'il est confronté à des activités très complexes.
4. **Intérêt individuel développé**. Il s'agit d'un état ou d'une prédisposition à réengager une classe particulière de contenus, et ce de manière stable dans le temps. Les conditions d'enseignement ou les environnements d'apprentissage peuvent faciliter cette forme d'intérêt en fournissant des opportunités qui favorisent l'interaction, le *challenge* ou l'encouragement de la construction de connaissances.

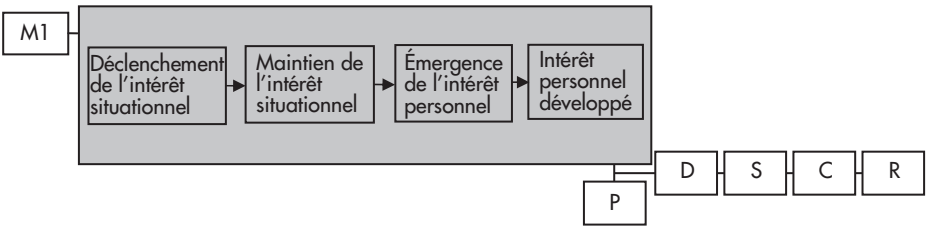

Figure 2.37 – *Représentation intégrée des phases de développement de l'intérêt (d'après Hidi et Renninger, 2006)*

2.3.5 Intérêt personne-objet

Pour Krapp (2002*a*, 2005), l'intérêt est conceptualisé comme un aspect spécifique ou une qualité de la relation personne/objet. Contrairement aux autres concepts purement motivationnels, l'intérêt est caractérisé par un contenu ou par la spécificité de l'objet. L'intérêt inclut un aspect purement émotionnel (affects positifs) et un autre essentiellement cognitif (en termes de signification par exemple). Krapp (2005) considère qu'il existe un système de régulation cognitivo-émotionnelle qui est responsable à la fois de la formation des intentions ou des objectifs liés aux intérêts et des *feedbacks* durant l'interaction concrète personnes-objets. Il postule l'existence de différents sous-systèmes de régulation qui vont agir à différents niveaux. Le premier sous-système, fortement ancré biologiquement, est essentiellement basé sur l'expérience émotionnelle qui résulte de *feedbacks* que fournit l'organisme sur son état de fonctionnement au regard de la situation dans laquelle il se trouve. Le second sous-système est représenté sous la forme de facteurs cognitifs conscients. Ces facteurs effectuent un traitement de l'information de type rationnel-analytique pour aboutir à la formation d'intentions. Ce système permet d'expliquer que certaines activités, par ailleurs totalement inintéressantes (voire parfois franchement déplaisantes) mais considérées d'un point de vue rationnel comme importantes, soient effectuées en déployant des efforts conscients pour franchir les obstacles qui obstruent leur réalisation. En se basant sur ce double système de régulation, Krapp (2002*a*, 2005) postule que le développement de l'intérêt se produit uniquement si ces deux types de *feedback* sont vécus de manière positive. Autrement dit, il s'agit que l'engagement de la personne dans une activité soit perçu comme ayant un sens ou comme étant important, sur la base des évaluations du sous-système cognitivo-rationnel, mais aussi que cette personne reçoive, dans le même temps, un *feedback* émotionnel positif durant son engagement dans cette activité.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

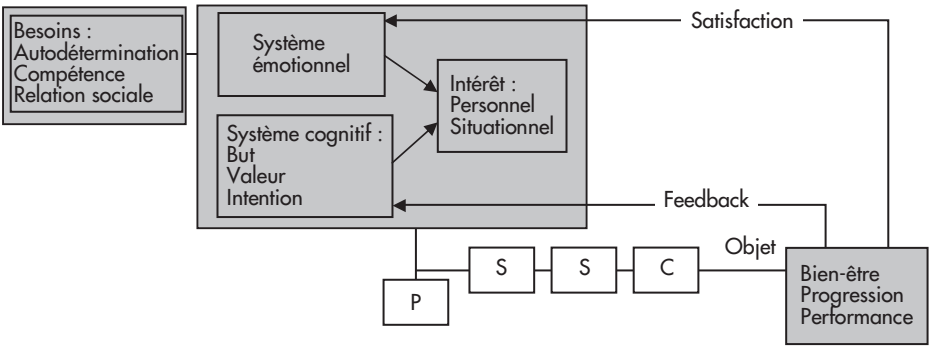

Figure 2.38 – *Représentation intégrée de l'intérêt personne-objet (d'après Krapp, 2005)*

Krapp (2002*a*, 2005) fait reposer l'ensemble de son explication sur les trois besoins de base tels que les formule la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002). En effet, les trois besoins de base sont essentiels pour le bien-être et le développement de la personne, mais aussi pour tout un ensemble de processus associés parmi lesquels l'intérêt occupe une place de premier plan. Il estime que les trois besoins de bases envoient de manière continuelle des signaux qui sont, en fonction des théories, considérés comme du bien-être, de la satisfaction ou des *feedbacks* émotionnels positifs. Krapp (2002*a*, 2005) estime que le *feedback* expérientiel vécu lors de la réalisation de l'activité est donc en relation directe avec la satisfaction des trois besoins de base inhérents à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002). Au travers de ce *feedback* expérientiel, l'individu va percevoir comme intéressantes les situations qui favorisent au mieux ces trois besoins (intérêt situationnel) dans un premier temps. À plus long terme, certains types de contenus qui, pour un individu donné, sont plus favorables à ses besoins de base, vont s'établir en un ensemble relativement stable d'intérêts individuels.

2.3.6 Théorie intégrée de l'intérêt

Silvia (2001) propose une vision intégrée de l'intérêt qui prend en compte différentes approches de l'émotion et de la motivation liées à l'intérêt. Sa vision permet également de voir comment l'intérêt peut ou non se développer chez l'individu. Deux grands moments sont importants dans cette conception. Le premier est celui du déclenchement de l'intérêt et le deuxième, celui de son installation en tant que caractéristique stable chez l'individu. Pour Silvia (2001), en s'appuyant sur les

conceptions de différents auteurs, il existe trois formes possibles qui peuvent expliquer en quoi une activité devient, ou est, intéressante.

La première forme est l'« internalisation ». La personne prend l'initiative de s'engager dans une activité car cette dernière lui permet de réaliser un projet qui d'une manière ou d'une autre se rapporte à son *ego* ou est compatible avec différentes formes d'appropriation dans lesquelles l'individu capte certains éléments externes de l'environnement en les assimilant à ses structures internes. Cette conception de l'internalisation est relativement proche de celle développée par Deci et Ryan (2002) car il s'agit dans les deux cas d'une internalisation d'éléments sociaux (valeurs, attitudes…) ou environnementaux, préalablement considérés comme externes, qui deviennent compatibles avec le sens profond que l'individu a de lui-même.

La deuxième forme, qui permet d'expliquer pourquoi une activité devient intéressante, est la « transformation » d'une raison. Par exemple, dans le cadre de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) dans laquelle un état d'inconfort est créé par la concomitance de deux pensées contradictoires, l'individu est motivé par la recherche d'une alternative moins extrême.

La troisième forme est celle des variables « collatives » liées à la curiosité telle que la décrit Berlyne (1960, 1970, 1978). La conception que développe Berlyne autour de la curiosité peut être comprise comme une déclinaison, d'une manière ou d'une autre, d'un conflit. La nouveauté, par exemple, est un conflit entre les expériences passées, présentes et les expectations que formule l'individu.

Ces trois formes de déclenchement de l'intérêt aboutissent toutes à créer ce que Silvia appelle « l'intérêt émotionnel ». Cependant, l'émotion n'est pas suffisante pour transformer l'intérêt en un phénomène persistant. Silvia (2001) estime que la persistance de l'intérêt ne peut se produire qu'au travers de ce qu'elle appelle la « magnification ». La magnification permet de qualifier l'amplification que doit nécessairement connaître l'intérêt émotionnel pour devenir une caractéristique plus stable. Des processus additionnels vont s'ajouter à la source originelle et s'articuler dans une nouvelle structure dont le cœur est constitué de l'ancienne structure. Deux approches sont avancées par Silvia pour expliquer le processus de magnification.

La première est issue de la théorie émotionnelle des scripts de Tomkins (1987), qui est une conception mnémonique de l'émotion. Pour Tomkins (1987), les scènes qui évoquent des émotions sont stockées de manière séparée en mémoire. Ces scènes sont ensuite susceptibles

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

d'être organisées en un ensemble à travers différents mécanismes de rapprochement. Ces scènes deviennent interconnectées et se développent en scripts. Ces derniers sont des ensembles de règles permettant de prédire, d'interpréter, de contrôler les scènes ou d'y répondre. Les scripts peuvent donc inclure des scènes chargées d'intérêt émotionnel qui vont permettre de magnifier l'intérêt pour l'ensemble du script.

La seconde explique que les scripts peuvent suivre un processus inverse comme l'inclusion de scènes impliquant des émotions négatives comme l'anxiété, la honte ou l'ennui qui vont avoir pour effet de « démagnifier » l'intérêt.

Au fur et à mesure que des scènes intéressantes sont connectées et donc magnifiées, l'individu devient capable de comprendre que certaines activités ou certaines idées sont susceptibles de déclencher une émotion d'intérêt. Si l'intérêt n'est pas expérimenté au travers de la réalisation d'une activité, la scène s'ajoute au script mais ne permet pas de le magnifier, l'intérêt cesse donc de se développer.

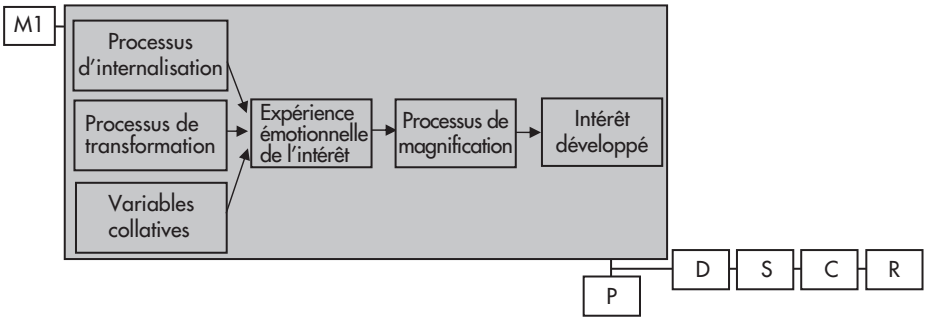

Figure 2.39 – *Représentation intégrée de la théorie de l'intérêt (d'après Silvia, 2001)*

2.4 Estime de soi

2.4.1 Théorie sociométrique de l'estime de soi

Au-delà des différentes conceptions de l'estime de soi, Leary et ses collaborateurs (Leary *et al.*, 1995, 1998, 2000, 2003) proposent de s'interroger sur sa fonctionnalité. À quoi sert l'estime de soi ? Dans le cadre de la théorie sociométrique (*sociometer theory*) de l'estime de soi, la réponse à cette question est sans ambiguïté : c'est une jauge. Pour comprendre la nature de cette jauge, il est nécessaire de retracer une partie du raisonnement que tient Leary pour, finalement, en arriver à formuler

sa théorie. L'estime de soi peut être caractérisée comme une attitude envers soi-même et Leary (Leary *et al.*, 2000) distingue dans les attitudes une composante émotionnelle et, une autre, cognitive. Cette dualité permet de différencier les notions de « concept de soi » (croyances sur le soi) et d'« estime de soi » (évaluation de soi-même à la lumière de ses croyances). Cette approche affective de l'estime de soi permet effectivement d'expliquer l'impact émotionnel que peuvent avoir une bonne ou une mauvaise évaluation de soi-même pour soi-même. Les individus s'interrogent sur eux-mêmes et en fonction des réponses qu'ils obtiennent ou des croyances qu'ils se forgent, ils s'apprécient ou se déprécient. Cette composante émotionnelle permet à Leary d'avancer l'idée qu'il existe une forme « trait » et une autre « état » de l'estime de soi. Les individus ont un niveau moyen d'estime d'eux-mêmes au travers des situations et du temps (estime de soi trait), mais cette estime de soi est susceptible d'être fluctuante en fonction des situations et des contextes que rencontre l'individu (estime de soi état). La présence de ces deux modalités de l'estime de soi s'explique par l'impact de la composante émotionnelle qui, pour Leary, a une fonction primordiale dans le cadre des relations sociales.

Pour Leary et ses collaborateurs (Leary *et al.*, 1995, 1998, 2000, 2003), l'estime de soi a une fonction sociométrique qui permet à l'individu de savoir où il en est de ses relations interpersonnelles. La perception que l'individu a de l'estime de soi état est un index subjectif qui indique en permanence à l'individu son degré d'inclusion ou d'exclusion auprès d'autrui. L'individu serait donc, en fonction du niveau interne, en permanence motivé à maintenir un certain niveau d'estime de lui-même afin d'éviter d'être rejeté socialement ou pour augmenter son seuil d'acceptabilité sociale. Pour Leary, la présence de cet indicateur interne d'acceptabilité sociale s'explique par l'absolue nécessité qu'ont les êtres humains de vivre en groupe afin de pouvoir survivre. Ainsi, l'exclusion sociale peut, dans certaines circonstances, signer un arrêt de mort plus ou moins immédiat pour l'individu et n'est, de toute façon, pas viable à long terme.

Le niveau de cette « jauge » sert d'alerte à l'individu lorsqu'il se trouve dans des situations susceptibles d'aboutir à son exclusion. Les événements qui, d'une manière ou d'une autre, peuvent aboutir à l'exclusion de l'individu du groupe social sont donc fondamentalement perçus comme une attaque portée à l'estime de soi.

Ce positionnement permet à Leary d'estimer qu'il n'est nullement besoin de supposer l'existence d'un quelconque besoin permettant à

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

l'individu de maintenir son estime de lui-même à un certain niveau, dans la mesure où l'estime de soi est un simple indicateur de la qualité des relations sociales. Les émotions négatives adviennent quand l'individu perçoit des indices lui permettant de supposer qu'il fait l'objet d'une désapprobation, d'un rejet ou d'une exclusion. À l'inverse, les individus cherchent à exceller dans les domaines qui augmentent leur potentiel d'inclusion auprès des autres personnes. Dans cette logique, il est donc parfaitement explicable que l'individu adopte les standards d'autrui et que son estime de soi soit affectée par les performances qui sont valorisées par les autres, et ce d'autant plus s'il s'agit de personnes qui sont particulièrement importantes pour l'individu.

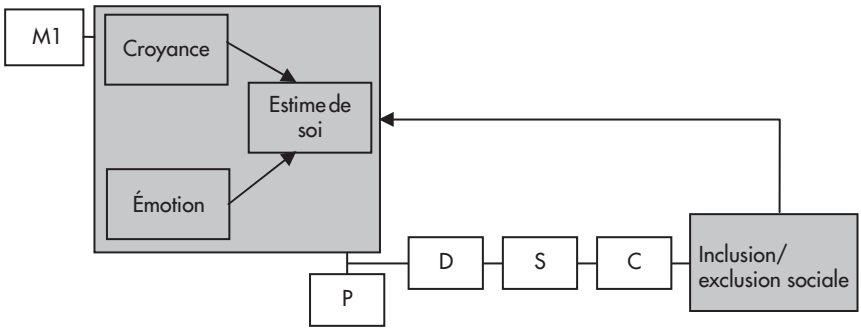

Figure 2.40 – *Représentation intégrée de la théorie sociométrique de l'estime de soi (d'après Leary et Baumeister, 2000)*

2.4.2 Le cycle d'autorégulation compétence-défense

Le modèle de Rhodewalt et Vohs (2005) permet de proposer une explication globale des actes défensifs que met en place l'individu tels que les stratégies d'autohandicaps (Jones et Berglas, 1978) ou de pessimisme défensif (Norem et Cantor, 1986*b*) pour ne citer que ces deux exemples. Le cœur des explications que ces auteurs donnent est à chercher du côté de l'estime de soi et plus précisément dans ses constituants. Deux composants principaux sont à distinguer dans cette perspective : l'appréciation du soi (*self-liking*) et la compétence du soi (*self-competency*). L'appréciation du soi est une estimation que se fait l'individu du regard positif que portent les autres sur lui.

La compétence du soi est dérivée de l'évaluation de ce que peut faire l'individu. Sans pour autant diminuer l'importance que peut avoir l'importance du regard d'autrui pour l'estime de soi, le modèle de Rhodewalt et Vohs (2005) interroge principalement l'impact négatif que peuvent produire certains résultats sur la compétence du soi.

Pour établir leur modèle, Rhodewalt et Vohs s'appuient sur un certain nombre de conceptions relativement précises qui, articulées les unes avec les autres, donnent un cadre théorique (relativement) intéressant pour comprendre l'ensemble des stratégies défensives. Leur conception de la compétence implique la capacité de produire, sur demande, un comportement effectif et orienté vers un objectif. Dans la mesure où la compétence présume de l'habileté à produire les conséquences désirées, les *feedbacks* de performance, les succès et les échecs impliquent quelque chose sur le degré de compétence que possède l'individu. Les performances sont liées à l'estime de soi *via* le diagnostic que permettent les informations de performance. Or, cette évaluation des performances peut, dans des contextes nouveaux, être remise en cause. Dans ce cas, l'individu envisage la possibilité d'être confronté à la possibilité d'une remise en cause de ses compétences.

Le modèle de Rhodewalt et Vohs (2005) repose sur le fait (sans chercher à l'expliquer) que les individus valorisent différentes images qu'ils ont d'eux-mêmes, images parmi lesquelles celles liées à la compétence occupent une place importante. Parallèlement, ils sont motivés pour produire des résultats qui leur permettent de valider ces compétences. L'importance que revêt la perception de sa compétence pour l'estime de soi est tellement centrale pour l'individu qu'il va développer des moyens de défense psychologique lui permettant de préserver cette image qu'il a de lui-même tout en faisant en sorte qu'elle reste crédible et vraisemblable.

La notion de défense psychologique reflète, ici, le fait de chercher à maintenir une certaine image de soi, y compris dans ses propres croyances, et ce malgré des *feedbacks* négatifs. Ces actes de défense peuvent être cognitifs, affectifs, comportementaux, porter sur des bases interpersonnelles ou sur une combinaison de tout ou partie de ces derniers éléments. L'objectif de ces actes défensifs est de défendre le *self* en changeant ou en altérant l'interprétation de la réalité psychique. Considérées sous cet angle, les défenses psychologiques sont interprétables comme des cas d'autorégulation. Pour Rhodewalt et Vohs (2005), il existe deux grandes formes de motivations qui se combinent pour expliquer le recours aux défenses psychologiques.

La première est celle des motivations distales. Plusieurs paramètres s'imbriquent pour expliquer la présence d'une motivation à même de générer un cadre général motivationnel susceptible d'inciter les individus à mettre en place des défenses psychologiques. Un premier paramètre est lié à l'histoire plus ou moins capricieuse qui leur a permis de forger un certain nombre de croyances sur leurs compétences, capacités

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

ou habiletés. Un deuxième paramètre est l'importance que revêtent ces compétences, notamment aux yeux de personnes proches de l'individu. Un dernier paramètre concerne la conception fixiste ou incrémentale que l'individu a de l'intelligence (Dweck et Legget, 1988). La motivation distale à développer des stratégies psychologiques de défense est forte quand les individus ont une perception de compétence qui est bonne mais qui reste en même temps fragile, quand les compétences en jeux sont centrales pour l'estime de soi et enfin lorsque l'individu a développé une conception fixiste de l'intelligence. À l'inverse, cette même motivation distale est faible lorsque les individus éprouvent une confiance inébranlable en leurs compétences, considèrent que la compétence cible est périphérique pour l'estime de soi et ont une vision incrémentale de l'intelligence.

La seconde est celle des motivations proximales. En plus de la motivation distale, Rhodewalt et Vohs (2005) estiment qu'il existe une motivation proximale qui va être plus ou moins forte en fonction des éléments présents dans le contexte auquel l'individu se trouve confronté. En effet, le contexte peut générer une pression plus ou moins forte de production de résultats en relation avec les compétences de l'individu. Les situations d'examen, où l'individu doit faire preuve de ses compétences dans des situations qui sont totalement différentes de situations habituelles d'évaluation, sont des exemples typiques de motivations proximales.

Rhodewalt et Vohs (2005) proposent de classifier les stratégies qu'utilisent les individus pour se défendre psychologiquement en deux catégories. Cependant, les auteurs estiment que cette distinction est artificielle dans la mesure où, la plupart du temps, les stratégies effectivement utilisées par les individus reposent sur les deux catégories.

La première catégorie, celle des stratégies intrapersonnelles, caractérise le recours à un processus qui se passe essentiellement dans la tête de l'individu et qui implique une interprétation et une distorsion de la signification. L'objectif de ces tactiques est de permettre des interprétations du *self* et de la situation qui préservent l'image souhaitée des compétences. Plusieurs mécanismes entrent dans cette catégorie. L'attribution est, sans doute, le mécanisme le plus fondamental et le plus utilisé en tant que stratégie intrapersonnelle de défense. Les individus qui utilisent ces mécanismes vont avoir tendance à s'autoattribuer les réussites et à attribuer les échecs aux autres. Une autre stratégie de défense psychologique consiste à sélectionner en mémoire les événements qui sont plus avantageux pour

l'individu que les autres. Les stratégies de défense psychologique de la deuxième catégorie sont dites interpersonnelles, car l'individu utilise les autres personnes pour soutenir les perceptions et les pensées qu'il a sur lui-même. Une particularité de ces comportements défensifs interpersonnels est qu'ils créent ou manipulent les réactions des autres personnes, ou encore que le comportement de l'individu, qui utilise ces stratégies, a une implication directe sur les relations qu'il entretient avec les autres. Ainsi, l'individu peut manipuler le degré de proximité qu'il entretient avec autrui dans le but de protéger ou d'augmenter l'estime qu'il a de lui-même. Par exemple, l'individu qui est totalement dépassé en termes de score par un ami proche sur l'un de ses domaines de prédilection va avoir tendance à estimer qu'il est moins proche de lui. L'individu peut aussi choisir de diminuer l'importance de ce domaine de compétence ou encore de saboter sciemment les informations qui pourraient l'aider dans l'avenir à obtenir une performance similaire. Plus simplement, il peut aussi réagir par de la colère et de l'hostilité.

La seconde catégorie de stratégies fréquemment utilisées est le recours à l'autoprésentation. Par exemple, les individus vont faire une présentation avantageuse d'eux-mêmes quand ils se sentent menacés ou se mettent à rechercher les approbations quand ils se sentent rejetés.

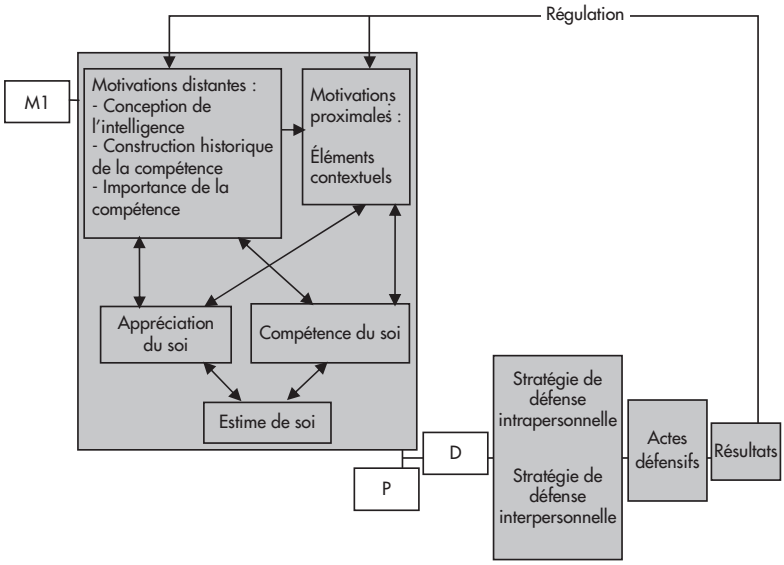

Figure 2.41 – *Représentation intégrée du cycle d'autorégulation compétence-défense (d'après Rhodewalt et Vohs, 2005)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

2.4.3 Type d'implication

De nombreuses théories motivationnelles utilisent les niveaux de performance atteints par les individus pour étudier la motivation. Cependant, plusieurs facteurs, liés ou non à la motivation, peuvent expliquer une piètre ou une excellente performance. L'effort et la capacité de l'individu sont généralement ceux qui viennent les premiers à l'esprit. Nicholls (1984) a étudié ces deux facteurs et a montré qu'ils avaient un impact important sur la motivation de l'individu. Le principe de base de cette conception théorique est la suivante : « Préférez-vous attribuer votre réussite ou votre échec à vos compétences ou à vos efforts ? » La réponse à cette question est plus complexe qu'il n'y paraît et demande de prendre en compte plusieurs facettes de la relation effort/compétence/performance.

Chez l'adulte, l'effort et la compétence sont inversement reliés. Cette relation inverse est parfaitement illustrée par l'étude de Covington et Omelich (1979).

Ces auteurs demandent à des étudiants de répondre à une série de questionnaires attributifs qui examinent la relation entre l'effort, l'incompétence, l'insatisfaction et la honte. Ces questionnaires demandent, dans chacun des cas évoqués précédemment, à quoi peut être attribué un échec à un examen. Ils examinent à chaque fois les quatre cas de figures suivants : faible effort sans excuse, faible effort avec excuse, grand effort sans excuse et grand effort avec excuse. L'excuse invoquée pour un effort important est que l'examen ne portait presque pas sur le cours. L'excuse pour un faible effort implique une maladie qui cloue l'étudiant au lit. Les résultats de cette étude montrent que le niveau de honte et d'insatisfaction est au maximum lorsque l'étudiant échoue à un examen ou bien lorsqu'il fait un maximum d'efforts. L'inverse est également vrai, les étudiants s'estiment moins honteux ou incompétents lorsqu'ils échouent en ayant fait le minimum d'efforts.

Par ailleurs, Nicholls (1979) montre également que, chez les enfants, la relation entre effort et performance est directe jusqu'à un certain âge. Pour les enfants jusqu'à 6 ans, la compétence est jugée en fonction de la performance antérieure. Maîtriser une tâche en faisant beaucoup d'efforts s'accompagne d'une augmentation de la compétence par rapport à un même niveau de performance, mais en faisant peu d'efforts. Cette conception évolue entre 8 et 12 ans pour aboutir à une différentiation entre l'effort et la compétence chez presque tous les enfants de 12 ans. Cette différentiation permet à l'enfant de comprendre qu'il existe une relation inverse entre effort et compétence comme nous avons pu le voir précédemment.

Cependant, pour Nicholls (1984), cette relation directe entre effort et performance se retrouve également chez l'adulte dans certaines situations. Nicholls fait une distinction entre les activités où l'individu est impliqué par l'*ego* et celles où il est impliqué pour l'activité.

L'individu est impliqué par l'*ego* dans les situations où la performance des autres est rendue visible ou lorsque la personne est invitée à évaluer des compétences (les siennes ou celles des autres). Dans ces conditions, si un individu s'aperçoit que d'autres personnes arrivent à un niveau de performance supérieur avec moins d'efforts, alors sa perception de compétence est négative. Cette distinction entre effort et compétence est nécessaire lors d'une évaluation objective des compétences. Imaginons l'impossibilité de comparer nos efforts et notre performance par rapport aux autres : il est, dans ce cas, difficile d'estimer si notre performance est liée à la difficulté de l'activité, à nos efforts ou à nos compétences. Dans ces conditions, à niveau de performance équivalent, si l'individu fait davantage d'efforts que les autres, il va s'estimer incompétent. À l'inverse, toujours à niveau de compétence équivalent, si l'individu fait moins d'efforts que les autres, alors il s'estimera très compétent.

Dans le cadre d'une situation d'implication par l'*ego*, les sentiments d'embarras et de honte sont élevés quand ils sont associés à une faible compétence (Jagacinski et Nicholls, 1984). En revanche, toujours dans la même situation, l'association avec peu d'efforts aboutit à un faible sentiment de culpabilité. Pour aller plus loin, il est possible de dire que lorsqu'un individu se trouve dans une situation dans laquelle il est impliqué par l'*ego* et où, en même temps, il estime avoir de faibles compétences, alors il va probablement chercher à montrer qu'il fait le moins d'efforts possible pour éviter de ressentir honte ou embarras.

Dans le deuxième cas d'une implication l'activité elle-même l'objectif de l'individu est simplement de gagner en compétence sur l'activité ciblée. Dans cette optique, l'effort permet à l'individu de progresser dans sa maîtrise de l'activité. Lorsque l'individu est impliqué dans l'activité, l'effort et la capacité sont directement reliés. Autrement dit, l'effort est conçu comme le moyen d'en apprendre plus sur l'activité. Un effort important est donc le signe d'un gain de compétence alors qu'un effort minime est apparenté à une faible augmentation de capacité. Ainsi, lorsque l'individu est impliqué dans l'activité, un effort important s'accompagne d'un sentiment de fierté et d'une grande perception de compétence, ce qui était exactement l'inverse dans le cas d'une implication pour l'*ego*.

Les conséquences motivationnelles de ces deux formes d'implication sont considérables. L'implication par l'*ego* incite l'individu à faire le

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

moins d'efforts possible, tout en maintenant un niveau de performance équivalent aux autres. Seuls les individus qui ont une forte croyance en leurs capacités sont donc en mesure de fournir un effort supplémentaire lorsque les niveaux de performance sont en déclin. Les individus qui estiment, en revanche, n'avoir aucune compétence particulière ne vont pas tenter de relever les défis qui s'imposent à eux. Pour ces individus peu compétents, l'effort qu'ils fournissent est, en lui-même, l'indicateur de leur médiocrité, induisant honte et embarras. À l'opposé, si l'individu est impliqué dans l'activité, alors il a tout intérêt à faire le plus d'efforts possible pour augmenter sa sensation de compétence.

Ces deux types d'implication dépendent, pour Nicholls, en grande partie de la présentation qui est faite de l'activité. Pour certaines d'entre elles comme les loisirs tels que l'apprentissage de l'informatique, de l'astronomie ou autre, l'individu s'implique uniquement avec pour objectif de gagner en maîtrise. En revanche, pour d'autres activités comme l'apprentissage scolaire ou les compétitions sportives, le même individu va être dans une perspective d'implication pour l'*ego*.

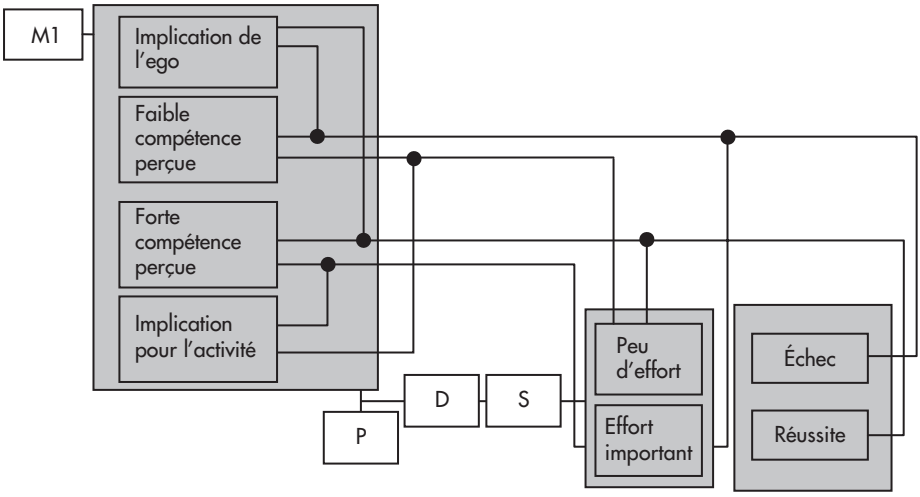

Figure 2.42 – *Représentation intégrée du type d'implication (d'après Nicholls, 1984)*

2.5 Drive

2.5.1 Drive et incitation

Le terme de *drive* (que l'on pourrait traduire par « énergie », « dynamisme » ou encore « mobile ») a été introduit par Woodworth en 1918

pour décrire le réservoir d'énergie qui pousse un organisme à adopter certains comportements.

La position de Hull est cependant quelque peu différente de celle de Woodworth. Pour Hull (1943), ce sont les déficits physiologiques, ou besoins, qui poussent l'organisme à l'action. Ce sont donc les besoins qui vont créer les *drives* ou motivations de l'animal. Les besoins fondamentaux sont la faim, la soif, l'air, l'évitement des dommages organiques, le maintien de la température corporelle, la défécation, la miction, la récupération après un effort, le sommeil et l'activité après une période d'inactivité. La conception de Hull s'appuie sur celle de Cannon (1939), qui donne un soubassement physiologique à la notion de *drive* en introduisant le concept d'homéostasie (elle-même issue des travaux du physiologiste français Claude Bernard). Selon Cannon, l'organisme est animé par des processus physiologiques qui veillent au maintien d'un équilibre dans l'organisme. Par exemple, à la suite d'un effort physique, lorsque le taux d'oxygène baisse dans le sang et que le dioxyde de carbone augmente, la respiration se fait plus rapide et plus profonde pour procurer une oxygénation supplémentaire. Cet état de déséquilibre pendant lequel l'organisme recherche son état normal est une rupture de l'homéostasie. Ce principe permet de comprendre qu'un état de privation produise une rupture de l'équilibre interne qui crée la « motivation » poussant l'organisme à rechercher la restauration de l'état antérieur.

Pour Hull, le *drive* a une fonction énergétique, mais il n'a pas de fonction directionnelle. L'ensemble des *drives* fusionnent en une seule énergie qui a pour fonction de dynamiser l'organisme. La direction du comportement est expliquée par les associations stimulus-réponses. Cependant, pour que les associations apparaissent, il est indispensable que certains besoins ne soient pas satisfaits. N'importe quel besoin peut ainsi activer les associations qui ont été préalablement apprises. Hull propose l'une des premières formulations théoriques qui inclue la motivation comme principe explicatif de la performance, en voici la formulation :

$$S = R \times D$$

Pour Hull, le potentiel de réaction « S » qui conditionne la performance ou l'effort est une fonction multiplicative de l'habitude « R », ou force de l'habitude, et du *drive* « D ». L'habitude est ici uniquement une fonction additive du nombre d'associations stimulus-réponses dans la

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

plus pure tradition béhavioriste. D'innombrables expériences ont validé cette théorie. De nombreuses études basées sur l'apprentissage de labyrinthes montrent que la vitesse de parcours dépend du jeûne de l'animal et du nombre d'essais antécédents. Les animaux les plus rapides sont ceux qui à la fois ont eu de nombreux parcours antérieurs et ont la faim la plus forte.

Hull inclut une deuxième source de motivation pour expliquer le comportement : l'incitation. De nombreuses études ont montré que la nature, le moment ou la manière de donner de la nourriture à l'animal pouvait avoir un effet énergétique différent du *drive* sur le comportement de ce dernier.

Dans une expérience, Crespi (1942) introduit dans un labyrinthe trois groupes de rats ayant préalablement été mis à jeûner. Le premier groupe reçoit 1 portion de nourriture, le deuxième 16 et le dernier 256 à chaque parcours de labyrinthe. Au bout de 20 parcours, l'expérience entre dans sa deuxième phase où les trois groupes reçoivent tous 16 portions de nourriture. Dans la première phase, les rats se comportent comme le prédit la loi émise par Hull. Ceux qui reçoivent une grande quantité de nourriture (256 boulettes) vont plus vite que ceux qui ne reçoivent qu'une ou 16 boulettes. Mais, lorsque la ration change brutalement lors de la deuxième phase de l'expérience pour s'égaliser à 16, les deux groupes qui avaient précédemment 1 ou 256 boulettes de nourritures se comportent très différemment. La vitesse d'apprentissage du groupe qui avait une seule boulette augmente, alors que celle du groupe qui avait 256 diminue. Dans cette expérience, comme dans d'autres du même type, la modification de performance survient de façon abrupte lorsque la nature de la récompense est modifiée. Ce constat conduit Hull à modifier son équation de base en introduisant l'incitation comme facteur multiplicatif :

$$S = R \times D \times I$$

Cette équation permet de voir que si un des termes est nul, le potentiel de réaction « S » est lui-même nul. Les deux principes énergétiques du comportement se distinguent alors au niveau conceptuel par leur mode d'action. Le drive « pousse » le comportement alors que l'incitation le « tire ». Par ailleurs, le paramètre central du drive est le temps de privation, alors que l'incitation est fonction de certaines propriétés de l'objectif comme les variations ou le goût.

Pour Hull (1943), l'origine psychologique du comportement se trouve à un niveau biologique, cependant ce sont les *drives* qui dérivent de ces besoins, qui représentent les motifs de l'action de l'organisme (figure 2.43).

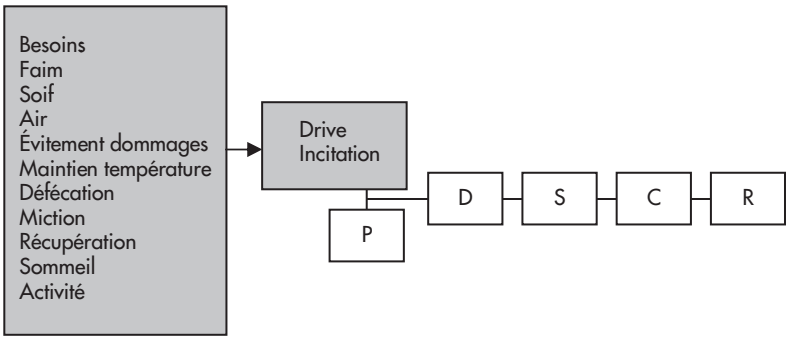

Figure 2.43 – *Représentation intégrée du drive et de l'incitation (d'après Hull, 1943)*

2.5.2 Drives primaire et secondaire

Si le concept de *drive* permet d'expliquer relativement bien la motivation du comportement animal, cette explication est beaucoup moins crédible lorsqu'il s'agit d'expliquer celui de l'être humain. Comment un besoin biologique peut-il expliquer par exemple la motivation d'un employé de bureau ?

Mowrer et ses collaborateurs (Mowrer *et al.*, 1939 ; Miller, 1941, 1948) se sont employés à étendre le concept de *drive* afin de lui faire englober des phénomènes motivationnels plus complexes comme la frustration ou l'anxiété.

Dans le cadre d'un apprentissage aversif utilisé par Miller (1948), l'animal est placé dans une boîte à navette qui comporte deux compartiments séparés par une porte. Ces deux compartiments comprennent un plancher qui peut être électrifié. Le compartiment où est déposé l'animal est électrifié quelque temps après que ce dernier y a été placé. Cette électrification du plancher n'est pas effective dans l'autre compartiment. Si l'animal passe la porte de séparation il peut donc se soustraire au choc électrique. Au fur et à mesure des répétitions, les expérimentateurs s'aperçoivent que l'animal passe de plus en plus vite dans l'autre compartiment jusqu'à ne plus recevoir aucun choc électrique. Une fois cet apprentissage effectué, l'expérimentation connaît une seconde phase qui, du point de vue de l'animal, est strictement identique. En effet, ce dernier est déposé dans une boîte à navette identique à la précédente. Cependant, cette fois, les expérimentateurs ne vont jamais électrifier le plancher. Autre différence, la porte est fermée et pour l'ouvrir l'animal doit apprendre à utiliser un autre mécanisme (faire tourner une roue). Lorsque l'animal découvre que la porte est fermée, il montre des ↗

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

signes de peur (défécation, augmentation du rythme cardiaque). Il se lance alors dans des activités aléatoires qui finissent par lui faire découvrir le mécanisme lui permettant d'ouvrir la porte (pas chez tous les rats). À partir de ce moment, l'apprentissage suit la même pente que précédemment, l'animal va de plus en plus vite apprendre à utiliser le mécanisme d'ouverture.

La première phase de l'expérience s'explique très bien avec la conceptualisation précédente de Hull (1943). Les chocs électriques créent un drive qui pousse l'animal à apprendre. En revanche, la deuxième partie de l'expérience est difficilement explicable puisqu'il n'y a pas de choc électrique et donc de drive. Miller (1941) introduit le concept de « drive secondaire » pour expliquer la présence de cette motivation en l'absence de tout besoin et donc de drive maintenant la qualité de primaire qui les accompagne. Ce drive secondaire dans l'expérience de Miller (1948) est défini comme l'anxiété.

Pour Miller et Dollard (1944), les *drives* primaires sont en mesure d'induire des stimuli qui sont à la base des *drives* secondaires. Pour eux, l'anxiété est l'une des réponses innées émises par l'organisme face à la douleur. Les réactions physiologiques produisant la sensation d'anxiété peuvent facilement faire l'objet d'un apprentissage en tant que réponse dans une situation nouvelle, et ce, en l'absence de douleur réelle. L'anxiété dans cette conception est donc un *drive* secondaire alors que la douleur est un *drive* primaire. Miller et Dollard (1944) estiment que la peur est apprise car elle peut se rattacher à des stimuli neutres. La peur de la douleur, c'est-à-dire l'anxiété, est un *drive* car elle est en mesure de motiver. Sa réduction est en mesure de renforcer l'apprentissage et la performance de nouvelles réponses.

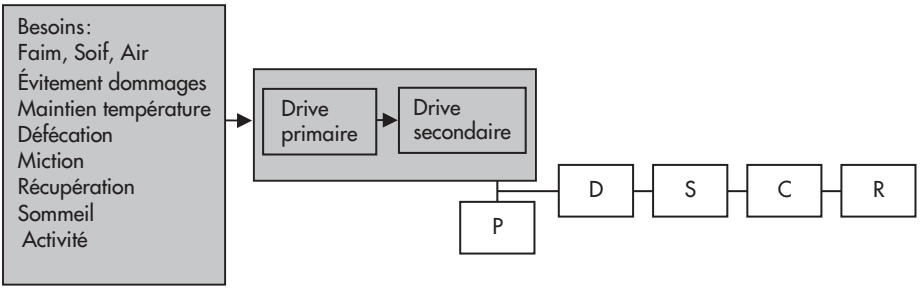

Figure 2.44 – *Représentation intégrée des drives primaires et secondaires (d'après Miller et Dollard, 1944)*

2.6 Dissonance

2.6.1 Théorie de la dissonance cognitive

La théorie de Festinger (1957) part du principe que les individus sont perpétuellement en recherche d'harmonie, de cohérence et de congruence dans leurs représentations cognitives d'eux-mêmes et de leur environnement. Ces représentations cognitives sont des croyances ou des connaissances. Deux cognitions sont en dissonance s'il existe une contradiction entre deux éléments qui se suivent. Par exemple, le fait de savoir que fumer provoque le cancer et continuer à fumer est une dissonance car, en ayant cette connaissance, il devrait s'ensuivre que l'individu cesse de fumer. Festinger (1957) estime que la dissonance est un état motivationnel car elle induit un affect négatif déplaisant qui engage l'individu à rechercher une réduction de la dissonance. Festinger inscrit sa théorie dans une dynamique homéostatique et prend comme modèle la conception de *drive* (Hull, 1943) pour expliquer ce phénomène motivationnel. Pour lui, la dissonance crée un *drive* du même ordre que la faim ou la soif, *drive* que l'individu va donc chercher à réduire. Pour y parvenir, trois possibilités :

- modifier au moins un élément dissonant ;
- ajouter de nouveaux éléments qui sont consonants avec ceux qui existent ;
- réduire la signification des éléments dissonants.

Par exemple, si un individu estime que les ordures qu'il rejette sont nuisibles pour l'environnement de la planète, il peut réduire sa dissonance (1) en triant les déchets de façon à en rejeter moins, ou bien les rendre plus compatibles avec l'environnement (2) en ajoutant un nouvel élément comme par exemple en estimant que ce sont les pesticides et les hydrocarbures qui polluent le plus, ou encore en modifier la signification (3) en estimant, par exemple, que la plupart des déchets qu'il rejette sont biodégradables et que les autres contiennent des matières valorisables qui peuvent être transformées et donc non seulement donner du travail mais aussi détenir une valeur marchande non négligeable.

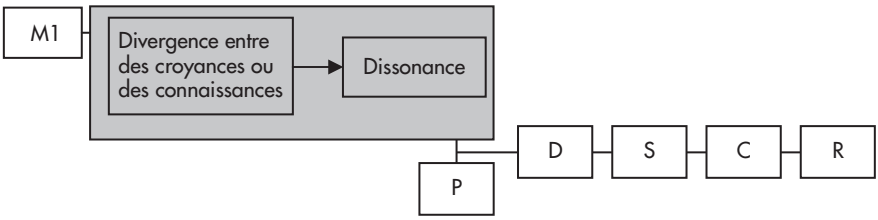

Figure 2.45 – *Représentation intégrée de la théorie de la dissonance cognitive (d'après Festinger, 1957)*

2.6.2 La théorie de l'équité

La théorie de l'équité que propose Adams (1963) s'inspire de la théorie de Festinger sur la dissonance (1957). Pour elle, le travailleur va, en permanence, comparer les différentes conditions de son emploi avec celles d'autres individus. Cette comparaison peut aboutir au constat d'une dissonance. Cette conclusion va générer une source de tension que l'individu va chercher à réduire en fonction des possibilités que lui offre la situation.

Deux expériences d'Adams et Rosenbaum (1962) permettent de mieux comprendre les différents impacts de l'équité. Dans la première étude, les auteurs ont comparé deux groupes de sujets. Des étudiants de l'université de New York étaient engagés par le service de placement pour un travail à temps partiel dans le cadre duquel ils devaient réaliser des interviews pour une enquête démographique. Les étudiants devaient dans un premier temps remplir un questionnaire concernant leur formation et leur expérience professionnelle. Dans un deuxième temps, l'employeur déclarait à une partie des étudiants qu'ils n'avaient pas la qualification nécessaire pour conduire les interviews. Cependant, après un coup de téléphone fictif en leur présence, l'employeur se résignait à les embaucher. L'autre partie des étudiants ne passaient pas par cette phase de mise en scène. Au contraire, l'employeur leur signifiait qu'ils avaient le niveau de qualification requis pour l'emploi. L'emploi débutait par une période d'essai de 2 h 30, à l'issue de laquelle le nombre d'interviews était comptabilisé. Les résultats ont montré que le groupe dit « sous-qualifié » a réalisé significativement plus d'interviews que l'autre groupe.

Dans la deuxième expérience, le protocole était le même excepté pour le mode de rémunération. Dans les deux premiers groupes, les sujets étaient tous payés à l'heure tandis que dans les deux autres groupes, les sujets étaient payés à la pièce. Un des deux groupes de chaque mode de rémunération était « sous-qualifié » avec la même procédure expérimentale. Cette fois, les résultats ont permis de constater que lorsque le salaire était à l'heure, les sujets du groupe « sous-qualifié » produisaient plus d'interviews. En revanche, quand le salaire était à la pièce, ils avaient tendance à en faire ↗

moins. Pour la théorie de l'équité, dans le premier cas, les sujets fournissent plus d'interviews pour compenser leur sous-qualification et donc être équitablement payés par rapport aux autres individus ; en revanche, dans le deuxième cas, le fait d'être moins payés est jugé plus équitable (toujours en fonction du niveau initial).

Pour Adams, la motivation qui vient du sentiment d'iniquité fait suite à l'analyse d'une situation. L'individu va chercher à réduire le sentiment d'injustice qu'il perçoit face à la situation. Roussel (1996) présente la conception d'Adams (1963) sous la forme des ratios suivants :

– Ratio personnel = Ap / Cp.

– Ap = avantages (A) retirés par la personne (p) de son emploi.

– Cp = contributions (C) données par la personne (p) à son organisation de travail.

Il utilise également un deuxième ratio, appliqué cette fois à autrui :

– Ratio autrui = Aa / Ca.

– Aa = avantages (A) retirés de leur emploi par d'autres personnes (a) prises comme points de repère.

– Ca = contributions (C) données par d'autres personnes (a) prises comme points de repère à leur organisation de travail.

L'individu va utiliser ces deux ratios dans chaque situation pour estimer l'équité ou l'iniquité de cette dernière :

– Ratio personnel = ratio d'autrui alors équité.

– Ratio personnel < ratio d'autrui alors inéquité négative.

– Ratio personnel > ratio d'autrui alors inéquité positive.

Lorsque les deux ratios sont équivalents, la situation est jugée équitable et ne produit aucune motivation. Lorsque le ratio personnel est inférieur, l'iniquité va pousser par exemple l'individu à faire moins d'efforts s'il s'estime injustement moins rémunéré qu'autrui. À l'inverse, lorsque le ratio personnel est supérieur au ratio d'autrui, l'individu va essayer de rééquilibrer la situation en faisant moins d'efforts ou en jouant sur d'autres caractéristiques de l'environnement ou de l'activité.

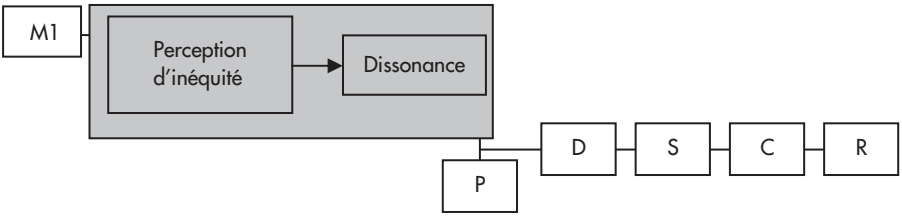

Figure 2.46 – *Représentation intégrée de la théorie de l'équité (d'après Adams, 1963)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

2.7 Émotion

2.7.1 Théorie différentielle des émotions fondamentales

Pour Izard (1991), sans les émotions non seulement l'homme ne serait pas ce qui le définit en tant qu'être humain mais surtout il ne pourrait survivre. En effet, l'émotion est ce qui « rattache » l'enfant à ceux qui lui permettent de survivre. Sans une motivation forte de la part d'adulte nourricier de garder les enfants dans leurs bras ou dans une très grande proximité, ceux-ci ne pourraient survivre. Pour Izard, l'une des principales fonctions de l'émotion est donc motivationnelle. Cependant, il ne met pas toutes les motivations au même niveau.

Les *drives* qui permettent à l'organisme de survivre ont, pour lui, une base biologique évidente et sont clairement à différencier des émotions, même s'ils peuvent interagir avec elles. Pour Izard (1991), l'émotion est une expérience sensationnelle (sans limitation aux perceptions sensorielles) qui motive, organise et guide la perception, la pensée et l'action. Pour lui, il n'existe pas d'ambiguïté sur le caractère motivationnel de l'émotion qui mobilise l'énergie de l'individu tout en ayant une fonction directionnelle qui a pour fonction de sélectionner les comportements adéquats dans une situation donnée. Par exemple, un individu effrayé ne va pas attaquer et s'il est en colère, il ne va pas prendre ses jambes à son cou. Pour Izard, les émotions sont à la base de nombreux concepts motivationnels (comme les valeurs) qui ne sont ce qu'ils sont que parce l'homme est capable d'aimer, d'éprouver de la fierté, de l'intérêt ou de la joie.

Izard s'inscrit en droite ligne des travaux fondateurs de Darwin (1898) sur l'émotion en estimant qu'il existe une liste d'émotions fondamentales qui seraient partagées par tous les êtres humains, quelles que soient leur culture et leur origine. L'universalité de certaines émotions serait la signature d'une explication d'ordre génétique dont les fondements expressifs seraient donc à exhumer des circuits neuronaux. Cependant, à côté de cette base génétique, les émotions sont susceptibles de faire l'objet d'un certain apprentissage qui peut avoir pour effet d'en modifier ou d'en amplifier les expressions musculaires et donc faciales. De même, les émotions peuvent également se combiner de multiples manières et ainsi donner l'occasion d'une multitude émotionnelle qui, en revanche, peut totalement différer d'une culture à l'autre.

Pour Izard (1991), les émotions relèvent de trois formes. Le terme d'« émotion-état » fait référence à un processus émotionnel qui se produit pendant une durée limitée. L'« émotion-trait » fait, elle, référence à

la tendance d'un individu d'expérimenter une émotion particulière de manière récurrente au quotidien. Enfin, la notion de « seuil émotionnel » permet d'expliquer pourquoi certains individus sont plus enclins que d'autres à exprimer de la colère ou de l'anxiété. Ces deux dernières formes permettent d'expliquer ce sur quoi repose cette théorie différentielle des émotions proposée par Izard.

Cinq clefs de lecture permettent de comprendre les tenants de la conception émotionnelle que propose de décrire Izard.

1. Il existe une dizaine d'émotions fondamentales qui constituent ensemble le principal système motivationnel de l'existence humaine. Pour Izard une émotion peut être considérée comme fondamentale quand elle répond aux cinq critères suivants :

– elle utilise des sous-systèmes neuraux distincts et spécifiques ;
– elle possède une configuration spécifique et distincte de mouvements et d'expressions faciales ;
– elle est composée de sensations spécifiques et distinctes qui accomplissent un certain niveau de conscience ;
– elle est le fruit d'un processus biologique évolutif ;
– elle possède des propriétés organisatrices et motivationnelles qui servent de fonction adaptative.

Huit émotions répondent parfaitement à ces huit critères : intérêt, joie, surprise, tristesse, colère, dégoût, mépris, peur. Si nous prenons en compte la fixité du regard et les mouvements de la tête comme des substituts de l'expression faciale, la honte peut agrandir la liste. En prenant en compte le visage, les yeux et le corps comme une composante expressive, la timidité peut également être ajoutée. Enfin, Izard propose d'ajouter une onzième émotion à cette liste : la culpabilité, bien qu'elle ne soit pas d'expression, ni de mouvement corporel distinct.

2. Chaque émotion fondamentale a une particularité fonctionnelle en termes d'organisation et de motivation.
3. Les émotions fondamentales comme la joie, la tristesse ont des répercussions internes différentes et produisent des effets distincts sur la cognition et l'action.
4. Les processus émotionnels interagissent et exercent différentes influences sur les processus homéostatiques, perceptifs, cognitifs, moteurs et sur les *drives*.
5. À l'inverse, les différents processus du point précédent influencent les émotions.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

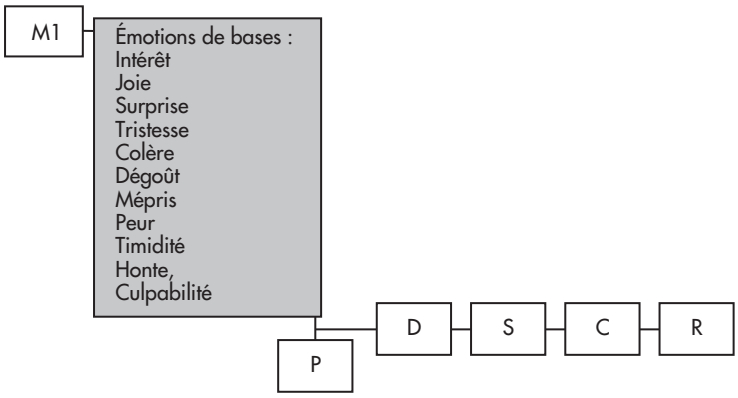

Figure 2.47 – *Représentation intégrée de la théorie différentielle des émotions fondamentales (d'après Izard, 1991)*

2.7.2 Théorie attributionnelle de l'émotion

Le raisonnement que tient Weiner (2006) pour formuler sa théorie attributionnelle des émotions s'appuie principalement sur les attributions individuelles. Le point de départ de cette théorie se trouve dans la distinction subtile que fait l'auteur entre cause et raison. Pour lui, la théorie attributionnelle telle qu'elle est formulée actuellement en psychologie non seulement néglige les raisons mais, de plus, entretient avec ces dernières une confusion causale. Les analyses attributionnelles, telles que Weiner les conçoit, commencent avec la prise en compte d'un résultat et sont utilisées pour expliciter les états finaux ou leurs conséquences plutôt que les actions. Ainsi, dans cette perspective, une théorie de l'attribution n'explique pas pourquoi un individu poursuit un cursus universitaire mais plutôt pourquoi il réussit ou il échoue dans ce cursus. Dans cette perspective, les raisons sont liées aux actions intentionnelles qui sont produites par l'exercice de la libre volonté. La personne qui décide de faire tel ou tel choix va justifier sa décision aux travers de différentes raisons. Les causes, pour leur part, peuvent s'appliquer à des états finaux intentionnels ou non intentionnels (qui échappent à la clairvoyance de l'individu).

Cette question de l'intentionnalité de l'action va de pair avec la notion de responsabilité qui permet d'expliquer l'émergence d'une émotion de pitié en lieu et place d'une autre alternative telle que la colère. Cependant, cette relation entre émotion et raison n'a de sens que dans le cadre de ce que Weiner appelle la métaphore de l'homme comme « juge ». En effet, cette notion de responsabilité admet que les êtres humains sont, en permanence, en train de juger non seulement leurs actions

(attribution intrapersonnelle) mais aussi et surtout celles d'autrui (attribution interpersonnelle). C'est au niveau de cette dernière forme d'analyse et plus précisément au niveau des résultats de ces actions que la théorie attributionnelle prend toute son importance. Dans le cadre de sa théorie émotionnelle, Weiner (2006) propose de prendre en compte principalement trois dimensions attributionnelles : le *locus*, la stabilité et la contrôlabilité. Weiner admet qu'il est également possible de prendre en compte une quatrième dimension, la globalité (Abramson *et al.*, 1978) mais que, dans le cadre de son analyse, cette dernière n'est pas d'un grand intérêt. Dans ce triptyque attributionnel, une dimension revêt une importance centrale pour l'évaluation de la responsabilité et donc pour le jugement que profère le juge que nous sommes tous : la contrôlabilité. Cette dimension permet d'apprécier le degré d'altérabilité d'une cause. Par exemple, l'effort est quelque chose qui est volontairement altérable alors que certaines aptitudes comme l'intelligence sont perçues comme non altérables par l'individu. Pour autant, contrôlabilité et intentionnalité restent deux concepts distincts puisque la contrôlabilité fait référence, comme nous avons pu le voir plus haut, aux propriétés causales, alors que l'intentionnalité est directement liée aux motivations ou aux objectifs d'un individu et donc aux raisons de son action. Cependant, bien que différents, ces termes partagent de nombreux points communs qui permettent, tous deux, d'inférer la responsabilité personnelle. La responsabilité admet également que l'individu observé a, non seulement, causé le résultat mais, surtout, qu'il est totalement libre de le faire. Autrement dit, l'inférence de responsabilité implique que l'agent causal ait une totale liberté de choix.

Weiner (2006) estime que toutes les causes sur lesquelles l'individu peut agir volontairement peuvent en cas d'échec conduire à émettre une sentence de condamnation et de punition alors que pour le même résultat, les causes considérées comme incontrôlables ne vont évoquer aucune réprimande. Ce jugement est également médiatisé par les émotions. Les individus qui sont jugés responsables de leurs échecs ont tendance à provoquer davantage la colère de la part de l'observateur alors que si l'individu n'est pas jugé responsable de ses échecs, il provoque plutôt de la sympathie. La séquence explicative complète que propose Weiner est la suivante :

Événement ⇒ cause ⇒ propriété causale ⇒ responsabilité ⇒ émotion ⇒ réponse

Exemple : échec ⇒ effort ⇒ contrôlable ⇒ responsable ⇒ colère ⇒ punition

---

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Cette séquence permet également à Wiener (2006) de comprendre comment certaines idéologies politiques peuvent influer sur cette séquence explicative.

Partant des résultats d'une étude américaine effectuée sur les individus se déclarant républicains ou conservateurs, Weiner montre que les convictions politiques agissent sur la relation entre événement et cause, ce qui implique une réaction en chaîne différente et donc des émotions qui peuvent être opposées en partant du même événement. Par exemple, pour les conservateurs, les individus sont directement responsables de leur pauvreté (ex : manque d'efforts), ce qui les conduit à éprouver plutôt de la colère face à quelqu'un qui leur demande de l'aide. À l'inverse, les libéraux, qui ont tendance à expliquer cette pauvreté par des causes incontrôlables (ex : classe sociale d'origine), vont avoir tendance à éprouver de la sympathie et donc à les aider.

Wiener ne s'arrête pas là puisqu'il estime que le même raisonnement attributionnel peut être appliqué à d'autres émotions, telles que la colère ou la sympathie.

En reprenant les différentes distinctions précédentes entre attribution de contrôlabilité et de responsabilité, et en distinguant les jugements intrapersonnels et interpersonnels, il propose une classification émotionnelle de 12 émotions morales (figure 2.48).

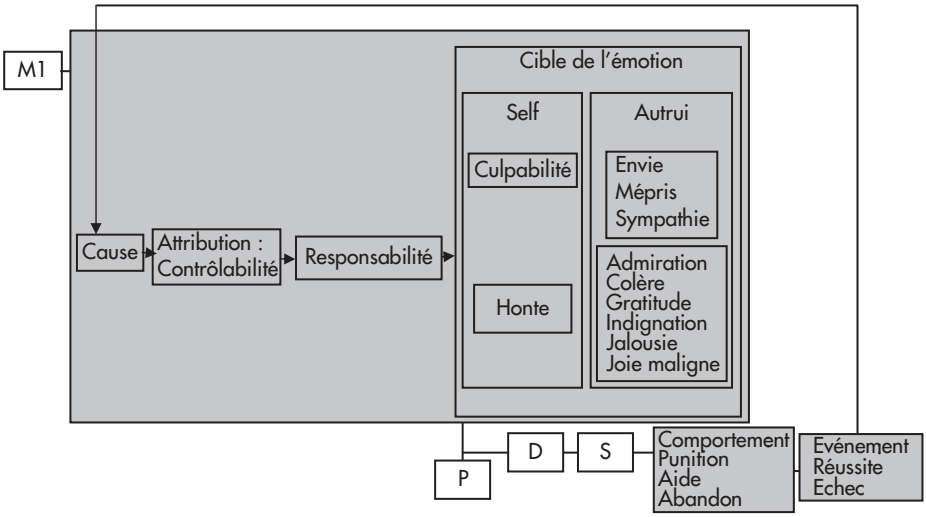

Figure 2.48 – *Représentation intégrée de la théorie attributionnelle de l'émotion (d'après Weiner, 2006)*

2.7.3 Théorie émotionnelle des scripts mnémoniques

Tomkins (1979, 1981, 1987) propose une théorie motivationnelle de l'émotion dont l'originalité apparaît d'autant plus grande qu'elle a été développée sous le règne du béhaviorisme puis affinée sous celui du cognitivisme, sans pour autant succomber totalement à ces deux grands paradigmes scientifiques. Dans son article de 1981, il mène une charge édifiante à la fois contre les conceptions béhavioristes et cognitivistes de l'émotion.

Pour les premières, le problème est vite réglé puisqu'il n'existe que des *drives*, concept qu'il ne conteste nullement et qu'il intègre à sa théorie. Si dans le cadre des deuxièmes, l'émotion existe bel et bien, Tomkins estime qu'elle est réduite au résultat d'un traitement cognitif. Sa critique porte ici particulièrement sur les travaux fondateurs de Schacter et Singer (1962) qui, les premiers, ont montré l'existence du fameux *appraisal* (évaluation) permettant de « qualifier émotionnellement » un *arousal* (éveil/excitation/activation). Là encore, Tomkins ne nie pas, pour autant, ni l'intérêt, ni l'importance de la cognition dans l'émotion mais il estime qu'elle ne peut s'y réduire. Partant des connaissances neurologiques de son époque, qui semblent toujours être d'actualité de nos jours, Tomkins part du principe qu'il existe dans le cerveau différents centres (comme la formation réticulée ou le centre du plaisir) qui sont non seulement capables d'expliquer ce qu'est un *arousal* mais aussi et surtout, en même temps, d'en donner le sens sans nécessairement en passer par un traitement cognitif. Le plaisir peut, par exemple, être lié à l'activation directe du centre du plaisir subcortical sans qu'il y ait une analyse de l'information d'un point de vue psychologique. Pour Tomkins (1981), certaines émotions innées sont capables de donner, sans autre forme d'analyse, du sens aux changements qui s'opèrent dans notre environnement. Les affects peuvent donc être activés de manière innée, mais aussi appris par n'importe quel mécanisme tel que ceux issus de la pensée (cognition) ou de *drives* (béhaviorisme). Pour lui, il existe des récepteurs qui permettent d'éprouver des affects, de même qu'il existe des récepteurs à la douleur ou au plaisir sexuel. Cependant, à la différence des mécanismes qui sont impliqués dans les *drives* – que ce soit en termes de temps ou d'espace –, les mécanismes qui sont à la base des affects sont totalement libres de ces contraintes, ce qui leur permet de s'associer avec d'innombrables éléments comme les *drives*, les comportements moteurs, les perceptions kinesthésiques et même d'autres affects. Cette remarquable propriété des affects permet de donner naissance à des émotions d'une extrême richesse et d'une

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

très grande complexité car elles peuvent être composées d'une multitude d'autres émotions.

Cette combinatoire émotionnelle a plusieurs impacts et explique de très nombreux phénomènes, notamment ceux liés à la motivation. Les affects amplifient l'exigence ou l'urgence de toutes les choses avec lesquelles ils sont assemblés. L'individu va donc se concentrer davantage et les passer dans ses priorités en termes de comportement et d'analyse de la situation. Les affects ont également une fonction que Tomkins qualifie d'« abstraite », en assemblant et activant des réponses cognitives et motrices. Une réponse excitante va faire l'objet d'une accélération en termes de débit de parole et enclencher des mouvements auxiliaires plus rapides (comme la marche par exemple). Ainsi, la fonction motivationnelle des affects serait essentiellement, pour Tomkins, liée à l'amplification de toutes les choses qui peuvent être motivantes et qui ne pourraient « advenir » sans émotion.

L'extraordinaire labilité des affects explique également les deux principes dynamiques de la théorie des scripts qui permet de comprendre comment, à partir de quelques émotions innées, l'être humain est capable de créer une infinité d'émotions. Cette théorie postule que n'importe quelle expérience, pour devenir importante et faire l'objet d'un stockage en mémoire, doit être associée, d'une manière ou d'une autre, avec des émotions.

Le cœur de la conception de Tomkins (1979) s'appuie sur sa définition de ce qu'il appelle une « scène ». Une scène est un ensemble organisé, une représentation d'un événement idéalisé (réel ou imaginaire) qui inclut personne, situation, temps, lieu, action, affect, et qui a une fonction psychologique. Au minimum, une scène doit inclure au moins un affect et au moins un objet de cet affect. Les scripts sont créés à partir de l'assemblage d'une « famille » de scènes, ce qui crée des règles individuelles utilisées pour prédire, interpréter, répondre ou contrôler, mais aussi pour créer d'autres scènes. Pour Tomkins (1979), nous possédons différents types de scripts dont certains sont des habitudes, qui nécessitent peu de ressources cognitives et de sensations. D'autres scripts sont qualifiés d'intermédiaires, car ils sont semi-ouverts et donc laissent la place à de nombreuses interprétations en fonction de la situation.

L'amplification affective permet seulement de rendre compte de l'importance à court terme de n'importe quelle expérience. La signification à long terme dépend du processus psychologique dit de « magnification » : il s'agit d'un processus à la fois cognitif et affectif dans lequel les scènes deviennent interconnectées et acquièrent de

plus en plus d'ampleur en agglutinant pensées, actions, sensations, et mémoire. Tomkins (1987) établit différentes règles basées sur la similarité qui permettent d'expliquer le processus de magnification. Pour Tomkins (1979, 1981, 1987), l'émotion, l'un des sous-systèmes du fonctionnement humain, en se combinant avec les autres sous-systèmes (perception sensorielle, cognition, *drive*, mémoire, motricité, mécanisme de *feedback*), produit une pensée et donc littéralement « crée » un certain niveau de conscience. Lors d'un état de conscience, l'émotion est combinée avec un ou plusieurs de ces sous-systèmes activés au même moment, ce qui génère des sortes de complexes affectifs composés de ces différents assemblages. Les langues ont étiqueté les affects et utilisent une combinaison des différents systèmes pour se référer à eux. Cette combinatoire, virtuellement infinie entre ces différents systèmes, est fonction de ce qui est expérimenté dans une culture plutôt que dans une autre et permet de rendre compte, pour Tomkins (1981), de l'impossibilité de créer un dictionnaire des affects humains.

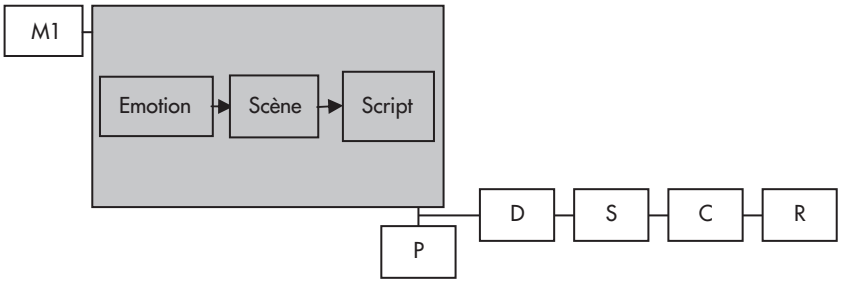

Figure 2.49 – *Représentation intégrée de la théorie émotionnelle des scripts mnémoniques (d'après Tomkins, 1987)*

2.7.4 Théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement

Pekrun (2006) distingue l'affect, l'émotion et l'humeur. Il définit l'émotion comme un composé de processus coordonnés comprenant des sous-systèmes psychologiques incluant l'affectif, le cognitif, la motivation, l'expression et les processus physiologiques périphériques. Les processus affectifs sont le cœur des émotions et sont principalement liés pour Pekrun au système limbique. Enfin l'humeur serait une émotion de faible intensité, avec un objet flou ou pas d'objet du tout, et qui s'étendrait sur une durée plus ou moins longue. La théorie qu'il propose s'applique uniquement à expliquer les émotions d'accomplissement, c'est-à-dire les émotions liées directement aux activités d'accomplissement

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

et/ou au résultat d'accomplissement. Cette prise en compte des émotions d'accomplissement est mise en perspective en fonction de deux grandes catégories d'émotions. La première est celle des émotions qui sont liées aux résultats d'un accomplissement. La seconde, plus spécifique aux travaux de Pekrun, est celle des émotions afférentes aux activités d'accomplissement, ces activités d'accomplissement menant, bien entendu, à des résultats d'accomplissement.

Pekrun fait encore une double distinction dans le cadre des émotions liées aux résultats d'accomplissement. La première renvoie à ce qu'il appelle les « émotions prospectives » (ex : espoir du succès ou anxiété de l'échec) et la deuxième aux émotions dites rétrospectives (ex : fierté ou honte après un *feedback*). La théorie qu'il propose vise, principalement, à expliquer comment surgissent les différentes émotions d'accomplissement.

La théorie de la valeur et du contrôle des émotions d'accomplissement (*control-value theory of achievement emotions*) estime que deux grandes formes d'évaluations sont cruciales pour expliquer les émotions d'accomplissement.

1. Le contrôle subjectif sur les activités d'accomplissement et leurs résultats (attente qu'une activité d'accomplissement puisse être menée à bien et qu'elle mène au succès).
2. La valeur subjective de ces activités et de leurs résultats (importance perçue du succès).

La notion de contrôle subjectif fait ici référence à la perception de l'influence causale de l'agent sur les actions ou les résultats. Pekrun (2006) fait, là encore, une différence entre deux types d'explications causales.

1. Les expectations causales sont des cognitions prospectives qui visent à expliquer la relation entre une cause et son futur effet – par exemple, l'impact de l'effort actuel sur la performance d'un examen à venir.
2. Les attributions causales sont, à l'inverse, les cognitions rétrospectives qui font la relation entre une cause et un effet donnés – par exemple, les causes du succès à un examen récent.

En plus des explications causales, trois formes d'expectations doivent être également prises en compte.

1. *Situations d'expectation de résultats*. Certaines situations peuvent soit conduire à des résultats positifs sans intervention, soit produire des résultats négatifs, si aucune mesure adéquate n'est prise.

2. *Expectation de contrôle des actions et des résultats*. Il s'agit des attentes de faisabilité et d'initiation de l'action. Cette dernière peut produire des résultats positifs ou prévenir, réduire, voire en finir avec des résultats négatifs.
3. *Expectation totale de résultats*. Les deux formes d'expectations précédentes (à la fois sur les résultats et sur le contrôle des actions et des résultats) sont utilisées pour évaluer la contrôlabilité générale et la probabilité d'un résultat.

Pour résumer l'ensemble du modèle, il est possible de dire que Pekrun (2006) utilise les différentes formes d'expectations et d'attributions pour établir le niveau de contrôle (faible, moyen ou fort) que l'individu estime avoir sur les deux formes de résultats (prospectifs et rétrospectifs) ainsi que sur les actions qui conduisent à ces résultats. Ce niveau de contrôle est ensuite combiné à la valeur que revêt la réussite ou l'échec du résultat ou de l'activité qui permet d'atteindre le résultat. C'est l'ensemble de cette combinatoire qui permet d'expliquer les émotions d'accomplissement. Ces émotions font partie de trois grands ensembles.

1. Pour les émotions prospectives comme l'espoir, l'anxiété ou le désespoir, la question essentielle concerne le contrôle que pense avoir l'individu sur son succès, l'évitement de l'échec ainsi que les moyens disponibles qu'il peut mettre en place dans ces deux cas de figure. L'intensité de ces émotions est supposée être une fonction positive, négative ou curvilinéaire des expectations et de la valeur du résultat.
2. En ce qui concerne les émotions rétrospectives, telles que la joie, la tristesse ou la frustration, la question du contrôle se centre également (en plus de l'expectation) sur le fait de savoir si c'est le *self* ou une circonstance extérieure (humaine ou non) qui a causé le résultat. L'absence d'un résultat attendu provoque le désappointement dans le cas d'une réussite espérée et le soulagement en cas d'échec redouté. La fierté et la honte sont induites par un échec ou un succès uniquement si la cause peut être attribuée à ses propres actions, à ses attributs ou à ses états.
3. Les émotions liées aux activités d'accomplissement partent du principe que l'activité elle-même est jugée comme étant valable tout en restant suffisamment contrôlable par le *self*. Lorsque les deux facteurs précédents sont présents, l'activité est plaisante pour l'individu. Une activité contrôlable mais dévaluée génère, pour sa part, de la colère. Enfin, si l'activité est jugée valable mais incontrôlable, elle provoque de la frustration.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

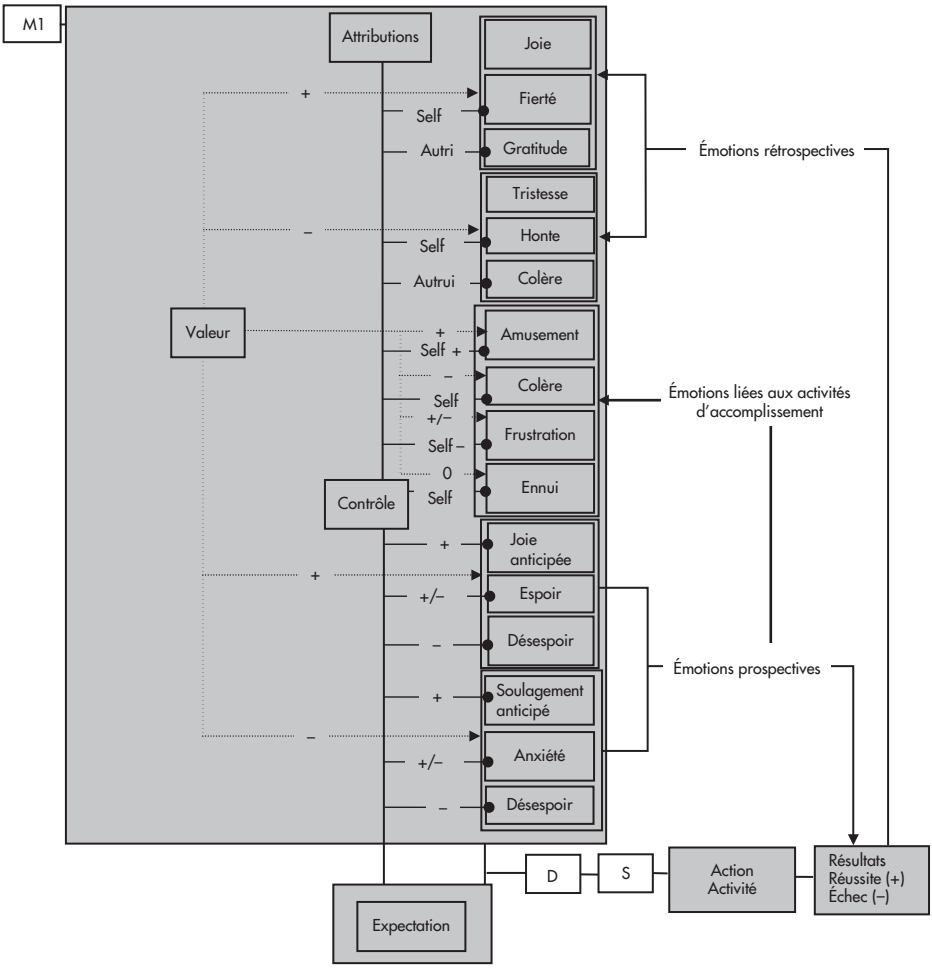

Figure 2.50 – *Représentation intégrée de la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement (d'après Pekrun, 2006)*

2.7.5 La théorie de l'élargissement constructif des émotions positives

Fredrickson (2001) estime que les différentes définitions de l'émotion, bien que très diverses au niveau de leur contenu, s'accordent pour dire que l'émotion peut être conceptualisée comme réponse composée d'une multitude de tendances qui se déploient en un temps relativement court. L'émotion se distingue de l'affect, qui est un concept plus général faisant référence à des sensations accessibles consciemment. L'affect est l'une des composantes de l'émotion mais est aussi présent dans les sensations physiques, les attitudes, l'humeur ou les traits affectifs.

L'émotion serait liée à des circonstances qui sont personnellement signifiantes pour l'individu (elle se réfère à un objet), alors que les affects sont flottants et avec des objets plus ou moins bien définis. De plus, les émotions entrent dans différentes familles telles que la peur, la colère ou l'intérêt, alors que les affects connaissent simplement une variation qui s'étale sur un *continuum* bipolaire qui, en fonction des auteurs, peut être l'agrément et l'activation ou encore la distinction entre positif et négatif.

La théorie que propose Fredrickson (2001, 1998) se centre exclusivement sur les émotions telles qu'elle les définit et plus précisément sur les émotions positives que sont la joie, l'intérêt, la satisfaction, la fierté et l'amour. Pour elle (2001), les émotions positives ont un impact motivationnel évident car elles engagent l'individu à interagir avec son environnement pour l'explorer ou le maîtriser. Elle estime, à ce niveau, que les émotions positives sont, comme les émotions négatives, « des tendances spécifiques à l'action » (*specific action tendencies*). La tendance spécifique à l'action est une caractéristique qui est bien repérée pour les émotions négatives. Par exemple, la peur est liée à la tendance à s'échapper ou la colère à celle d'attaquer, pour ne citer que ces deux exemples. Cette tendance à l'action s'inscrit parfaitement dans une perspective évolutionniste puisque les émotions auraient ainsi permis à l'homme de s'adapter. Une autre interprétation complémentaire, qui a été plus simple à démontrer d'un point de vue biologique, réside dans le fait que les émotions ont une fonction d'activation psychophysiologique qui prépare et soutient l'action de l'individu en adaptant, par exemple, le corps à la course dans le cas de la peur et en focalisant l'attention sur certains types de stimuli.

La théorie de Fredrickson (2001, 1998) s'inscrit en droite ligne des perspectives évolutionnistes et psychophysiologiques de cette tendance à l'action qui seraient inhérentes aux émotions positives. La théorie de l'élargissement constructif des émotions positives postule que les cinq émotions positives citées précédemment, bien que distinctes, partagent le fait d'ouvrir momentanément le répertoire des actions et de la pensée de l'individu, et ce, de façon à construire ses ressources personnelles, que ce soit physiquement, psychologiquement ou physiologiquement. Dans cette perspective, les émotions positives acquièrent un sens du point de vue de l'évolution puisqu'elles permettent aux espèces de parfaire leur adaptation à l'environnement. Bien que les émotions positives puissent apparaître dans des circonstances hostiles, elles ne peuvent surgir quand l'individu est directement menacé. Dans certaines situations, l'individu a, en effet, tout intérêt à ne pas rechercher

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

l'ouverture mais plutôt à être hermétique aux stimulations plaisantes et à se préparer aux actions nécessaires à sa survie. Autrement dit, les émotions négatives ont une fonction adaptative directe, mais dont l'horizon temporel serait très limité, et ce, contrairement aux émotions positives qui, en plus d'une fonction adaptative immédiate limitée, soutiendraient l'adaptation à plus long terme de l'individu. La joie va créer cet élargissement constructif en incitant à jouer, en repoussant les limites et en poussant à la créativité. L'intérêt encourage l'individu à explorer, à rechercher de nouvelles informations, de nouvelles expériences et à s'impliquer personnellement dans le courant de l'activité. La satisfaction forge l'élargissement constructif en poussant l'individu à savourer certaines circonstances et en intégrant ces dernières directement dans le *self*. La fierté favorise l'élargissement constructif en incitant l'individu à partager ses réalisations avec les autres, encourageant la perspective d'aller encore plus loin. Enfin, l'amour, qui est conceptualisé comme l'amalgame de différentes émotions, crée les conditions de promiscuité et de récurrence qui favorise la découverte de la personne aimée.

Les émotions positives peuvent également se révéler être un antidote aux émotions négatives en annulant les actions de ces dernières. Par exemple, Fredrickson et Levenson (1998) ont montré que les impacts cardiovasculaires des émotions négatives étaient annulés lorsque les individus ressentaient des émotions positives. Un autre aspect intéressant, prometteur en termes de recherche, est qu'il semblerait que certains individus utilisent les émotions positives de manière résiliente et pour générer une spirale positive lorsqu'ils auraient tendance à être entraînés dans certaines spirales négatives telles que celle de la dépression (Fredrickson, 2001).

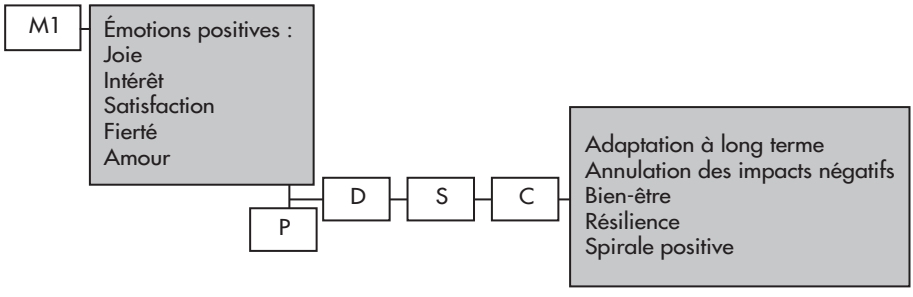

Figure 2.51 – *Représentation intégrée de la théorie de l'élargissement constructif des émotions positives (d'après Fredrickson, 2001)*

2.7.6 Théorie de l'antagonisme motivationnel

La théorie de Solomon et Corbit (1974) se veut une alternative crédible pour expliquer un certain nombre de phénomènes qui se révèlent être particulièrement contre-intuitifs dans le cadre d'une explication monotone (au sens géométrique) de l'hédonisme ou de l'émotion. L'explication qu'ils proposent permet d'expliquer les modifications hédoniques ou émotionnelles importantes qui se produisent en fonction d'une échelle temporelle qui reste spécifique à chaque situation. Par exemple, les parachutistes connaissent, pour la plupart, une intense sensation de terreur lors de leur premier saut (Epstein, 1967, cité par Solomon et Corbit, 1974) qui, une fois le saut effectué, se transforme en une autre émotion, tout aussi intense, d'ahurissement et de soulagement. Dans le registre de la passion amoureuse, l'individu va ressentir une joie, une excitation intense en présence de l'être aimé, et va « parallèlement » ressentir une solitude tout aussi intense lorsque ce dernier sera absent. Ces deux exemples montrent qu'il existe non seulement une temporalité dans la succession de certaines émotions mais aussi qu'il y a une inversion de polarité. Autrement dit, quand les émotions sont négatives lors que de la première phase, elles deviennent positives à la deuxième, et inversement si elles étaient positives à la phase initiale.

Pour Solomon et Corbit (1974), après l'introduction d'un stimulus aversif ou hédonique, une réaction du même ordre surgit jusqu'à atteindre un pic (*peak of primary affective reaction*, *cf*. figure 2.52). Dans une deuxième phase, cette réaction décline doucement (*adaptation phase*, *cf*. figure 2.52) jusqu'à atteindre un certain seuil tant que l'intensité du stimulus est maintenue (*steady level*, *cf*. figure 2.52). Lorsque le stimulus s'arrête, la réaction affective s'arrête et donne naissance à une contre-réaction affective qualitative très différente de la première, qui elle-même connaît un pic en miroir de la première (*peak of affective after-reaction*, *cf*. figure 2.52) et qui décline lentement jusqu'à disparaître totalement (*decay of after-reaction*, *cf*. figure 2.52).

Pour ces chercheurs, la dynamique qui vient d'être décrite (précédemment) est celle de toute manifestation affective à des degrés divers. En effet, le niveau d'intensité peut dans une certaine mesure expliquer la persistance de certains phénomènes dans le temps. Ce modèle de la dynamique des affects va encore plus loin car il postule qu'il existe un deuxième état « A' » qui est différent du premier état « A », ce deuxième état « A' » générant lui-même un antagoniste « B' » différent de l'état « B » généré par l'état « A ». La différence entre « A » et « A' » est liée à ce qui sépare une première expérience des expériences suivantes.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

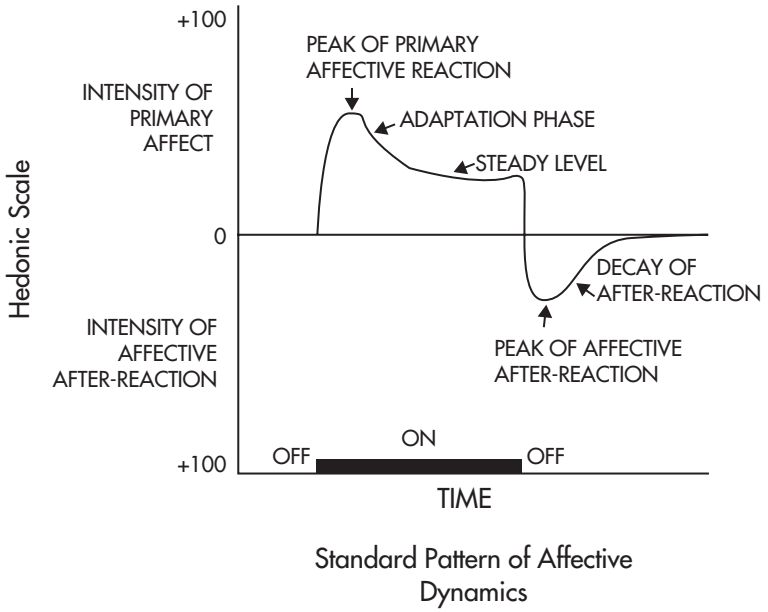

Figure 2.52 – *Schéma standard d'une dynamique hédonique/affective (Solomon et Corbit, 1974)*

Par exemple, si nous continuons l'exemple des parachutistes, l'expérience émotionnelle des premiers sauts (A) est différente de celle des sauts suivants (A'). Par la suite, l'émotion que ressentent les parachutistes n'est plus de la terreur (A) mais plutôt de l'appréhension (A'). De même, l'émotion qu'ils ressentent une fois qu'ils ont sauté n'est plus de l'ordre du soulagement (B) mais plutôt de la jubilation (B'). Pour les auteurs, le processus antagoniste est un processus esclave activé indirectement par l'activation du premier processus. Ce processus esclave aurait, par hypothèse, un seuil d'évocation, une latence et une décroissance qui seraient fonction d'un processus antagoniste donné. Plus important : le processus antagoniste serait d'autant plus fort qu'il serait utilisé et d'autant moins fort qu'il ferait l'objet d'un usage relativement rare. En revanche, le processus primaire n'est pas sérieusement affecté par son usage. Ainsi, la répétition d'une expérience sur la réponse hédonique serait confinée à l'augmentation de la réponse B. Plus l'expérience se répète, plus le pic B est important et plus l'effet de B met du temps à s'atténuer. Cette modification a pour effet de modifier le pic A qui s'atténue au travers d'une sommation entre A et B. C'est cette différence entre la première fois et la fois suivante qui explique la différence entre la perception des états A et des états A'. De plus, Solomon et Corbit (1974) estiment que l'utilisation prolongée du système d'antagonisme motivationnel – qu'il

soit aversif ou plaisant – est susceptible de provoquer un stress psychologique dans la mesure où le processus antagoniste va vider l'individu de toutes ses ressources du fait d'une alimentation exponentielle.

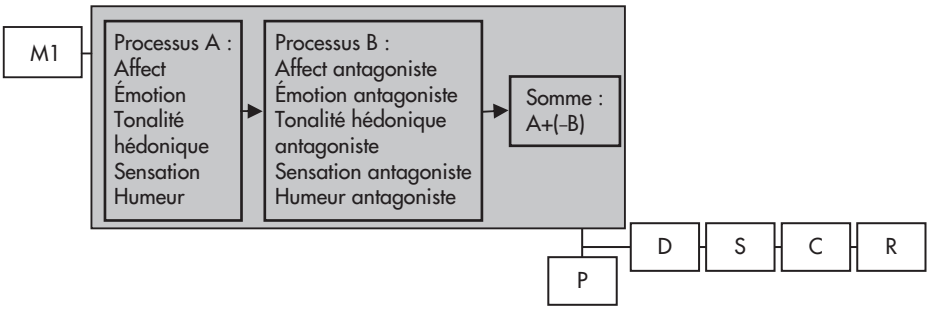

Figure 2.53 – *Représentation intégrée de la théorie du processus antagoniste motivationnel (d'après Solomon et Corbit, 1974)*

2.8 Curiosité

2.8.1 Variables collatives et curiosité

Les recherches de Berlyne (1960) sur la curiosité s'inscrivent dans le cadre du béhaviorisme de Hull (1943) et du concept de *drive*. Cependant, Berlyne ne se penche pas sur les comportements qui entrent « classiquement » dans le champ explicatif des *drives* primaires ou secondaires et qui renvoient d'une manière ou d'une autre à ce qu'il appelle des *drives* organiques. Il existe, en effet, de nombreuses activités humaines et animales qui ne semblent nécessiter aucune autre forme de récompenses que celles liées à l'activité elle-même. Ces activités, comme par exemple les activités ludiques, semblent être activées tout simplement pour effectuer des activités motrices ou pour atteindre un certain niveau d'activation émotionnelle ou de stimulation. Berlyne (1960) s'est particulièrement intéressé aux comportements attentionnels et à ceux d'exploration. Ces deux grandes catégories de comportements supposent qu'il existe des facteurs motivationnels cachés capables de garder l'organisme actif, que cela soit au niveau perceptif ou intellectuel. Dans ce contexte, le niveau d'activation/excitation de la formation réticulée semble être un dénominateur commun. Berlyne se réfère notamment aux travaux de Moruzi et Magoun (1949), qui montrent que toute stimulation électrique au niveau de la formation réticulée modifie l'électroencéphalogramme en générant un *pattern* d'activation. Les différents niveaux d'activation vont de l'endormissement jusqu'à l'excitation la plus extrême.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Plus globalement, Berlyne (1960) estime que tout ce qui concourt à augmenter le niveau d'activation/excitation peut avoir une incidence attentionnelle et d'orientation des réponses de l'organisme. Parmi les facteurs multiples susceptibles d'avoir une incidence sur le niveau d'activation de l'organisme, il identifie des « variables collatives ». « (…) nous allons les appeler les variables collatives car, pour les évaluer, il est nécessaire d'examiner les similarités et les différences, les compatibilités et les incompatibilités entre les éléments, entre un stimulus présent et des stimuli qui ont été expérimentés précédemment (nouveauté et changement), entre un élément d'un *pattern* et les autres éléments qui l'accompagnent (complexité), entre différentes réponses activées simultanément (conflits), entre des stimuli et des expectations (surprises), ou entre des expectations excitées en même temps (incertitudes) » (Berlyne, 1960, p. 44, traduction libre).

Pour Berlyne (1960), l'organisme est motivé en permanence à maintenir ce qu'il appelle « un influx optimal de potentiel excitateur » (p. 194, traduction libre), autrement dit, à se maintenir à un niveau optimal d'activation. Si le niveau de stimulation est trop élevé, il va réduire le niveau d'excitation en se décentrant des variables collatives. En revanche, si le niveau de stimulation est trop faible, il va initier des recherches allant dans le sens d'une plus grande variété de stimuli, d'amusement ou de curiosité. La fameuse motivation cachée, qui doit composer en permanence avec cet optimum de stimulation, reste cependant, pour Berlyne (1960), un *drive*. Pour lui, il est « évident qu'un type de *drive* est réduit au travers de l'exploration divertissante et excitée quand les stimuli externes sont notoirement insuffisants ou excessivement monotones (…) le *drive* en question est ce qui s'appelle généralement l'ennui » (p. 187, traduction libre). De même, le comportement d'exploration est expliqué par la présence d'un *drive* d'exploration ou de manipulation en fonction de l'activité d'exploration ciblée. La curiosité épistémique, pour sa part, serait sous-tendue par un *drive* « à connaître » (*drive to know*) qui serait excité par différentes formes de conflits que peuvent avoir les connaissances entre elles. La recherche et l'accumulation de connaissances permettraient de réduire ce conflit et, par là même, d'apaiser ce *drive* épistémique. Pour résumer, bien que Berlyne n'en donne ni une liste précise ni un fonctionnement aussi détaillé que Hull, les *drives* qu'il propose semblent reposer (il n'est pas totalement explicite sur ce point) sur la formation réticulée (là où Hull (1943) parlait de « besoin ») et donc sur le niveau d'excitation ou d'apaisement qu'ils peuvent avoir sur cette zone cervicale.

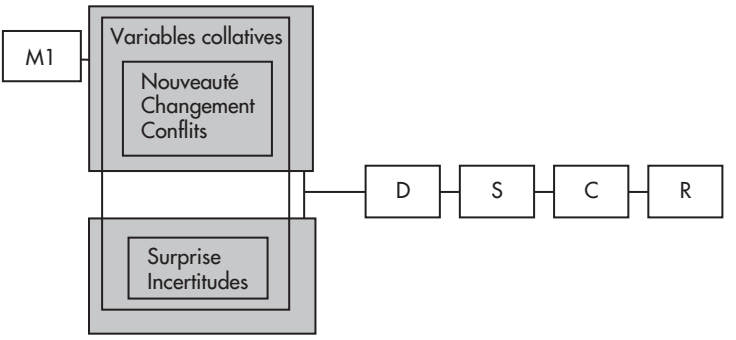

Figure 2.54 – *Représentation intégrée de la curiosité (d'après Berlyne, 1960)*

2.8.2 Conception différentielle de la curiosité

Litman et Spielberger (2003) s'appuient sur les travaux de Berlyne (1960) sur la curiosité en y ajoutant une vision différentielle. Ils la définissent comme un désir d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles expériences, désir qui va motiver le comportement exploratoire. Par ailleurs, pour Litman et Spielberger (2003), la curiosité, en plus d'être un état, est aussi un trait dans le sens où une émotion particulière (ici la curiosité) peut être expérimentée de façon récurrente et donc reflète une disposition relativement stable. Dans une première étude, Litman et Spielberger (2003) vont s'intéresser particulièrement à la curiosité épistémique et à la curiosité perceptive (Berlyne, 1960), non pas en termes d'état, mais de trait comme défini précédemment. Plus précisément, ils vont mesurer la curiosité en tant que trait de personnalité tout en cherchant à estimer l'intensité de cet état émotionnel qui motive les deux formes de curiosité. L'échelle qu'ils proposent permet, effectivement, de distinguer chez les individus des facteurs stables renvoyant à la curiosité épistémique et à la curiosité perceptive. La curiosité épistémique est, elle-même, constituée de deux sous-facteurs, présents également dans la conception de Berlyne (1960), qui sont à rapprocher de l'exploration divertissante et spécifique. Pour Litman et Spielberger (2003), l'exploration divertissante est motivée par la sensation d'ennui et le désir de varier les stimulations. L'exploration spécifique serait, quant à elle, dédiée à une recherche détaillée de ce qui est nouveau afin d'acquérir de nouvelles informations.

Les recherches de Litman sur la curiosité ne vont pas en rester là puisqu'il continue d'approfondir cette conception différentielle de la curiosité (au travers d'études supplémentaires). En association avec

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Jimerson (Litman et Jimerson, 2004), il va s'intéresser au plus près à la composante émotionnelle de la curiosité. Les auteurs remarquent que la conception de Berlyne, qui parle de *drive*, implique que la curiosité soit une sensation désagréable comme peut l'être la faim ou la soif. Cette conception de la curiosité comme quelque chose de désagréable se trouve être à l'opposé des conceptions contemporaines qui estiment, au contraire, d'après Litman et Jimerson (2004), que la curiosité est une sensation agréable. Dans cette double perspective, Loewenstein (1994) propose deux formes de sensations, une positive et une négative, qui peuvent être associées à la curiosité. Lorsque la curiosité est une anticipation plaisante d'acquisition de connaissances, alors il s'agit d'une sensation positive (curiosité inductive). À l'inverse, lorsque l'individu estime être privé d'un accès à l'information, il s'agit plutôt d'une sensation négative, l'individu ayant l'impression d'être dépossédé de quelque chose qu'il croyait avoir (curiosité de dépossession). Les individus qui éprouvent cette sensation, négative, de dépossession sont plus motivés pour apprendre que ceux qui éprouvent une sensation positive (Loewenstein, 1994).

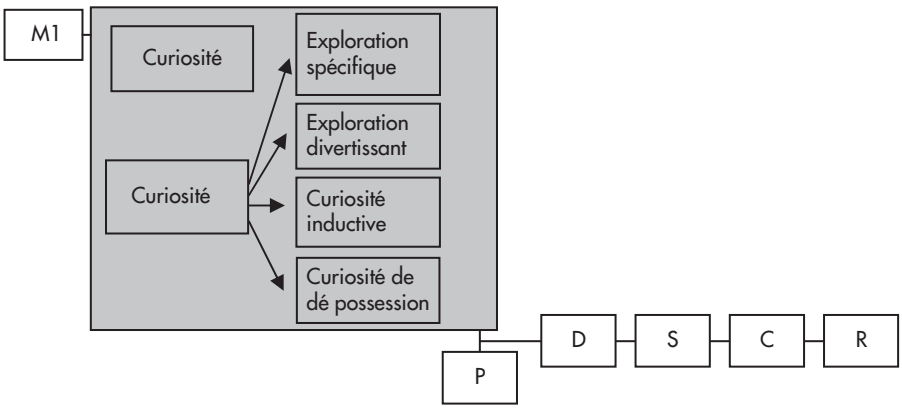

Figure 2.55 – *Représentation intégrée de la conception différentielle de la curiosité (d'après Litman et Spielberger, 2003)*

Partant d'une telle conception de la curiosité, Litman et Jimerson (2004) ont montré que cette double orientation de la curiosité pouvait être retrouvée de façon plus tangible à travers un questionnaire. Dans une autre étude, Litman (2008) montre que les distinctions entre ces différentes formes de curiosité peuvent se rapprocher des buts de performance et d'apprentissage tels que les conçoivent Elliot et Harackiewicz (1996). La curiosité inductive peut conceptuellement être associée au but d'apprentissage car, dans les deux cas, l'acquisition de connaissances

se fait de manière intrinsèque, c'est-à-dire uniquement pour le plaisir. De même, la curiosité de dépossession est proche d'un but de performance car l'individu recherche des informations spécifiques sur un objet permettant une réalisation considérée comme importante. Litman (2008) montre que les échelles de curiosité sont bien associées avec celles des buts, la curiosité inductive est fortement corrélée avec le but d'apprentissage et la curiosité de dépossession avec celle du but de performance, que ce soit en approche ou en évitement.

2.9 Recherche de contrôle

2.9.1 La motivation de la recherche de contrôle

Pittman et Pittman (1980) s'appuient principalement sur la conception du contrôle développée dans le cadre de la résignation apprise (Peterson *et al.*, 1993). Les différentes expérimentations effectuées dans le cadre de la résignation apprise ont, en effet, montré que lorsque l'organisme, humain ou animal, apprend qu'il ne peut contrôler le résultat de ses propres réponses alors il se résigne. Chez l'homme, pour Pittman et Pittman (1980), la résignation apprise s'explique principalement par le fait que l'être humain est, en permanence, motivé à contrôler son environnement. Cette motivation au contrôle est pour eux ce qui explique le « pourquoi » de l'attribution. En effet, selon eux, si certaines théories attributionnelles expliquent très bien l'existence de différents biais, elles n'expliquent pas ce qui déclencherait ce raisonnement attributionnel.

L'objectif de ces différentes théories est de considérer que le contrôle est le résultat du traitement attributionnel. Pour Pittman et Pittman (1980), le contrôle serait antérieur à l'attribution. Autrement dit, quand l'individu perd le contrôle, il aurait tendance à formuler davantage d'attributions pour chercher, expliquer et éventuellement retrouver ce contrôle perdu. L'étude qu'ils ont réalisée montre qu'effectivement, quelles que soient les conditions, lorsque l'individu est soumis à l'apprentissage de la « non-contingence » entre ses actions et le résultat de ses actions (protocole classique de la résignation apprise), il a tendance à formuler davantage d'attributions, et ce, indépendamment de tous les différents biais possibles. Cette conception théorique permet donc d'expliquer l'origine du déclenchement de toute la « mécanique attributive » chez l'être humain. Face à des situations où il a la « sensation » de perdre le contrôle sur son environnement, alors il chercherait à comprendre d'où vient cette « sensation ». L'attribution lui permettrait de chercher dans l'environnement ce qui serait à même d'expliquer

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

cette perte de contrôle. Bien entendu, comme ont pu le montrer différents auteurs, cette quête n'est pas sans connaître quelques biais.

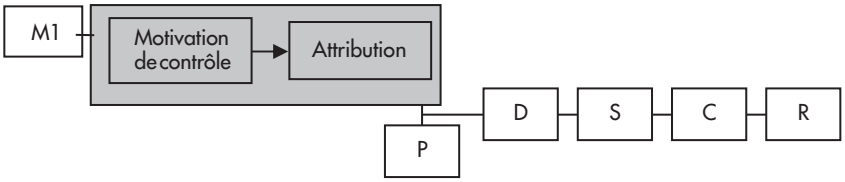

Figure 2.56 – *Représentation intégrée de la motivation au contrôle (Pittman et Pittman, 1980)*

2.9.2 Théorie attributionnelle de la motivation

Pour Weiner (2005), la motivation dans les situations d'accomplissement comme le sont les évaluations scolaires ou universitaires doit nécessairement tenir compte de la recherche des causes qu'infère l'individu à la suite d'une réussite ou d'un échec. Deux systèmes attributionnels doivent selon lui être clairement. Le premier fait référence aux pensées et aux impressions qui entrent dans le cadre de ce qu'il appelle une théorie intrapersonnelle de la motivation. Il s'agit d'évaluer l'impact que peuvent avoir les événements extérieurs (comme peuvent l'être une réussite ou un échec) du point de vue de l'individu. Le second tente de comprendre les pensées et les impressions des individus mais, cette fois, dans le cadre d'une théorie interpersonnelle de la motivation. Autrement dit, il s'agit de considérer la motivation des individus qui en observent d'autres en train d'obtenir tel ou tel type de résultat (comme un échec ou une réussite). Dans la mesure où la motivation interpersonnelle (métaphore de l'homme comme juge) s'appuie principalement sur la théorie attributionnelle des émotions, que ce même auteur a développée par ailleurs (Weiner, 2006) et qui est présentée plus haut, les lignes suivantes vont être principalement consacrées à la présentation de sa théorie intrapersonnelle de la motivation.

La conception motivationelle et attributionnelle de Weiner s'appuie sur la métaphore de l'homme comme scientifique. Selon cette métaphore, l'individu, lorsqu'il est confronté à un événement, raisonne, fait des inférences, des déductions et donc des attributions afin de déterminer les causes de cet événement. Pour Weiner (2005), la probabilité qu'un individu en vienne à tenir un raisonnement attributionnel coûteux en ressources cognitives est plus forte à partir du moment où il est confronté à un résultat non attendu négatif ou important. Dans le cas contraire, c'est l'affect qu'il ressent (positif ou négatif) qui va plus

probablement le faire, éventuellement, passer à l'action, et ce, sans tenir compte d'un quelconque raisonnement. Si l'individu passe par un raisonnement sur les causes permettant d'expliquer l'événement, il en vient, par là même, à tenir compte d'une multitude d'éléments comme ceux liés à son passé, les normes sociales en vigueur et les règles causales, plus ou moins biaisées, qui régissent tout raisonnement en matière d'attribution. Pris dans leur globalité, ces différents éléments vont le conduire à estimer que c'est la présence d'une cause plutôt que d'une autre (chance, compétence, effort…) qui est à l'origine de l'événement. Ces causes entrent, pour Weiner (2005), dans l'une des trois dimensions attributionnelles qui caractérisent toute attribution dans un cadre motivationnel :

1. *Locus*. Cette dimension s'inspire des travaux de Rotter (1966) sur le *locus control*. Pour Rotter, les causes peuvent être situées dans (interne) ou à l'extérieur (externe) de l'individu. Wiener préfère cependant distinguer cette dimension, qu'il appelle « *locus* de causalité », du *locus* de control de Rotter. Ainsi, l'effort, les capacités, l'humeur ou encore la fatigue sont des causes externes. La difficulté de l'activité et la chance sont des causes externes. Weiner précise que la topologie des différentes causes sur cette dimension causale n'est pas totalement invariante. Par exemple, la chance peut être considérée comme une cause interne (« je suis chanceux ») ou externe (« cet événement nous a, à tous, porté chance »). De plus, les événements peuvent avoir des significations particulières pour les personnes qui peuvent ainsi, contre l'avis général, avoir une classification plus personnelle de certaines causes.
2. *Stabilité*. Wiener se réfère cette fois à Heider (1958) pour distinguer les dispositions ou caractéristiques relativement fixes, telles que les capacités des facteurs fluctuants comme l'effort ou la chance. La dimension de la stabilité permet donc de différencier les causes stables (difficulté de la tâche ou capacité) de celles qui sont instables (effort, humeur).
3. *Contrôlabilité*. Certaines causes comme l'effort peuvent faire l'objet d'une altération volontaire et sont donc, à ce titre, considérées comme contrôlables. À l'opposé, l'individu n'a aucune prise sur certaines causes comme les difficultés, la chance ou la capacité, qui sont donc considérées comme incontrôlables.

Pour Weiner (2005), ces attributions vont être les déterminants d'actions motivées au travers des émotions et des expectations qu'elles sont susceptibles de générer. La stabilité est en lien avec l'expectation de réussite ou d'échec futur. Les deux autres dimensions, le *locus* et la

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

contrôlabilité, vont avoir principalement des impacts émotionnels. Le *locus* influence la fierté et l'estime de soi que peut ressentir un individu en accomplissant quelque chose. La contrôlabilité, en conjonction avec le *locus*, pour sa part, influencera la honte ou la culpabilité lorsque l'individu ne sera pas en mesure d'atteindre l'objectif fixé.

Au final, l'attente de succès ainsi que les différentes émotions ressenties par l'individu vont produire un impact sur le comportement qu'il va adopter dans une perspective d'accomplissement.

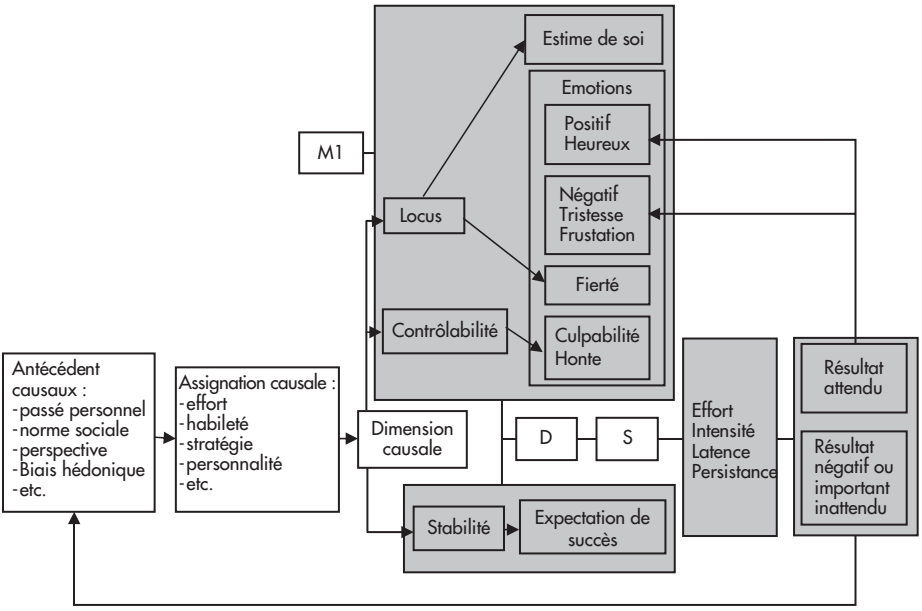

Figure 2.57 – *Représentation intégrée de la théorie motivationnelle intra-individuelle de la motivation (d'après Weiner, 2005)*

2.10 Intention

2.10.1 La théorie de l'action raisonnée

La théorie de l'action raisonnée d'Ajzen et Fishbein (1980) rejette l'idée que les actions de l'individu puissent être sous-tendues par des motivations inconscientes, par nature capricieuses et imprévisibles. Pour eux, avant d'agir, l'être humain considère les implications de ses actions et, en fonction de cela, décide ou non de s'engager dans l'action, d'où le nom de leur théorie. Le fait de parler d'action plutôt que de comportement fait référence à un problème méthodologique d'observation des uns et des autres.

Pour Ajzen et Fishbein (1980), il est impossible d'observer ce qu'ils appellent des « classes comportementales » comme l'agression mais seulement des actions spécifiques ou des actes individuels qui peuvent être qualifiés d'agressifs. Selon eux, la plupart du temps, les individus n'arrivent pas à distinguer ce qui est de l'ordre du comportement de ce qui est de l'ordre du résultat du comportement. Par exemple, un succès aux examens n'est pas un critère pour mesurer un comportement mais seulement un résultat possible. Leur analyse les conduit donc à considérer l'action, la cible de cette action, le contexte dans lequel elle apparaît et le temps qu'il faut pour la réaliser.

Pour eux, la plupart du temps, l'action est sous-tendue par un contrôle volitionnel, ce qui fait de l'intention son déterminant le plus direct. Par un jeu de cascade, le problème de la prédiction des actions devient donc celui des déterminants des intentions. Pour eux, les intentions de l'individu sont fonction de deux principaux déterminants :

– Le premier est l'attitude envers le comportement. L'attitude, dans cette conception théorique, fait référence aux évaluations positives ou négatives liées à la réalisation effective du comportement. Ces attitudes sont elles-mêmes déterminées par des croyances. Les croyances qui se rattachent au comportement de l'individu sont appelées des « croyances comportementales ». Dans la mesure où les comportements conduisent à des résultats, il est important également de prendre en considération l'attitude, c'est-à-dire l'évaluation positive ou négative du résultat du comportement. Ces attitudes sont liées aux croyances car ce sont ces dernières qui permettent à l'individu de savoir si le fait de réaliser tel ou tel comportement va avoir des conséquences positives ou négatives. L'attitude envers un comportement correspond donc à l'ensemble des conséquences favorables ou défavorables amendées du poids des croyances qui consistent à estimer que le fait de réaliser le comportement va avoir telle ou telle conséquence. C'est pour cette raison qu'Ajzen et Fishbein (1980) préconisent d'évaluer la probabilité qu'une série de conséquences se produise (positives ou négatives) si l'individu adopte un comportement donné.
– Le second déterminant de l'intention est la perception de la pression sociale liée à la norme qui incite ou, au contraire, décourage l'individu d'effectuer le comportement. Les normes sociales dépendent, elles aussi, des croyances, mais celles-ci résultent des conjectures sur ce que le groupe pense qu'il devrait, ou ne devrait pas, faire dans certaines situations. Il s'agit de croyances normatives. Ces croyances normatives sont véhiculées par des normes

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

subjectives qui, elles-mêmes, dérivent de ce que pense une personne considérée comme référent dans une situation donnée. Autrement dit, seules des personnalités étiquetées comme importantes sont en mesure d'affecter les normes subjectives de l'individu. Il est donc nécessaire de prendre en compte la motivation que les individus ont à se conformer aux souhaits supposés de chaque référent.

Enfin, l'importance de ces deux facteurs n'est pas identique dans toutes les situations. Dans certains cas, les intentions de l'individu seront principalement dictées par les normes sociales, alors que dans d'autres, ce sont les attitudes envers le comportement qui vont être prépondérantes.

Par ailleurs, Ajzen et Fishbein (1980) n'oublient pas qu'un certain nombre de variables externes vont influencer celles qu'ils prennent en compte dans leur modèle. Cependant, pour eux, ces variables ont principalement un effet distal alors que celles qu'ils considèrent ont un effet proximal.

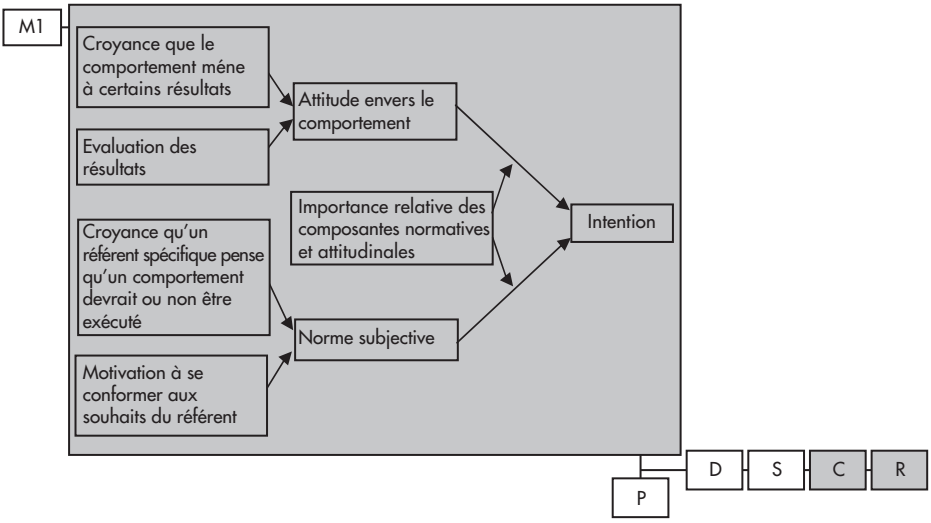

Figure 2.58 – *Représentation intégrée de la théorie de l'action raisonnée (d'après Ajzen et Fishbein, 1980)*

2.10.2 La théorie du comportement planifié

La théorie du comportement planifié (Ajzen et Albarracin, 2007) est une extension de la théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980) mais s'en distingue à deux niveaux. Le cadrage théorique s'appuie sur

l'expectation-valeur, et prend en compte un troisième déterminant de l'intention : le contrôle. En ce qui concerne ce dernier point, deux facteurs sont à considérer. En fonction du degré de contrôle actuel qu'ils estiment avoir sur le comportement, les individus vont s'attendre à réaliser leurs intentions lorsqu'ils en ont l'opportunité. En plus du contrôle actuel, de nombreux comportements sont difficiles à produire, ce qui limite d'autant le contrôle volitionnel. Ajzen et Albarracin (2007) estiment donc qu'il est important de considérer le contrôle perçu sur le comportement, c'est-à-dire la capacité perçue de pouvoir réaliser le comportement. Le contrôle perçu sur le comportement, tout comme les normes subjectives et l'attitude envers le comportement – qui sont ensemble les trois principaux déterminants de l'intention –, est sous-tendu par des croyances spécifiques. Ces croyances n'ont un impact sur l'intention qu'en fonction d'une expectation dont la forme reste cependant spécifique à chaque domaine. C'est à ce niveau qu'intervient le cadrage théorique de l'expectation-valeur (notamment celui que propose Feather, 1992).

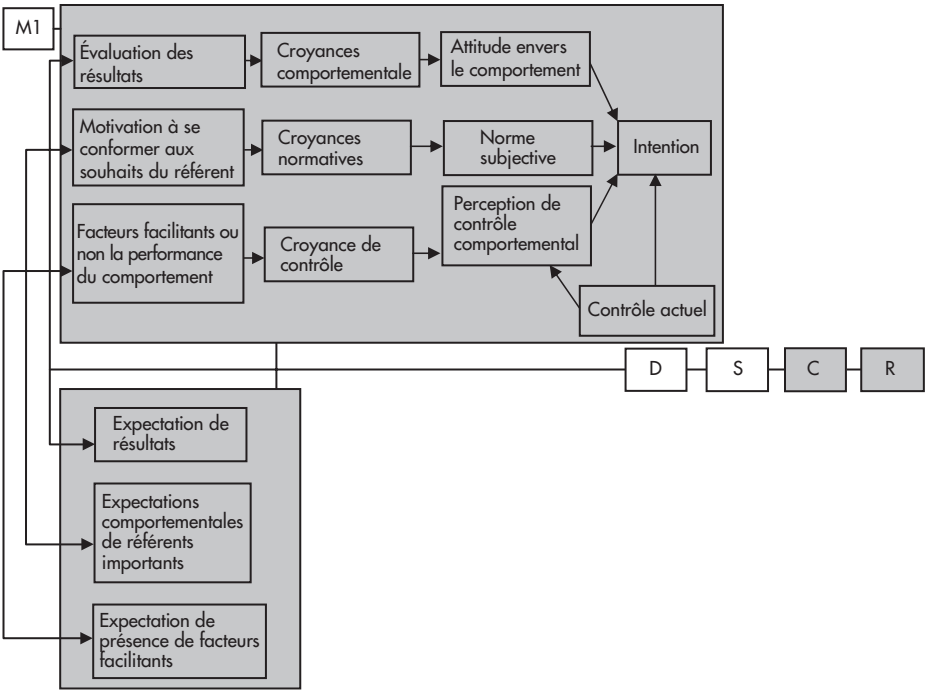

Figure 2.59 – *Représentation intégrée de la théorie du comportement planifié (d'après Ajzen et Albarracin, 2007)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

L'évaluation (positive ou négative) de chaque résultat de l'action façonne l'attitude envers le comportement, en fonction de la proportion directe de la probabilité subjective (ou expectation de résultat) que le comportement produise le résultat souhaité. Les croyances normatives renvoient aux expectations comportementales de référents importants individuels ou collectifs comme la famille ou les collègues de travail. Ces croyances normatives se combinent avec la motivation à s'y conformer. Enfin, le contrôle perçu est lié à la perception de la présence de facteurs qui peuvent faciliter ou non la performance du comportement. La puissance perçue que peuvent avoir certains facteurs sur la facilitation ou l'obstruction du comportement contribue au contrôle perçu en fonction de la probabilité subjective, c'est-à-dire de l'expectation que ce facteur de contrôle soit effectivement présent.

2.10.3 Modèle du contrôle par l'action

Le modèle du contrôle par l'action de Kuhl (1987) est surtout connu pour avoir été l'un des premiers à introduire, et surtout modéliser, un certain nombre de concepts novateurs comme l'intention, la volition ou encore l'idée d'une analyse procédurale de la motivation en termes de systèmes d'information. Pour Kuhl (1987), un processus de décision s'appuyant uniquement sur une hiérarchie motivationnelle ne rend que très partiellement compte des modifications continuelles de celle-ci en fonction des actions de l'individu. Une personne peut, en effet, décider de faire une activité qui lui semble d'une grande importance sur le moment mais, une fois dans l'action, changer radicalement d'orientation motivationnelle pour faire autre chose. Il est donc possible de postuler l'existence d'un processus de contrôle qui va changer graduellement la force des tendances à l'action en faveur d'un engagement intentionnel. Pour expliciter ce processus, il est nécessaire de distinguer l'« intention » des « tendances motivationnelles ».

L'intention, pour Kuhl, comprend un aspect structural qui repose sur différentes mémoires. L'intention suppose que l'individu ait des connaissances déclaratives (valeurs, normes…) et procédurales. Ces mémoires contiennent les programmes comportementaux pour effectuer l'action. Ensemble, les mémoires déclarative et procédurale forment la mémoire sémantique de l'action. Cette mémoire sémantique est à distinguer de la mémoire émotionnelle, qui serait plus intuitive. La représentation cognitive de l'intention en termes mnémoniques est cependant distincte de l'intention elle-même. En effet, une intention repose sur un plan d'exécution qui doit, dans un premier temps, être

mis en phase d'activation pour faire l'objet d'un engagement dans un second temps. La mise en place, et surtout la maintenance de ce plan représentent l'aspect dynamique de l'intention, qui est à différencier de son aspect structural. Une action orientée vers un objectif ne peut être exécutée que si ces deux composantes de l'intention sont activées. Dans cet aspect dynamique, la motivation est une source continuelle d'activation du plan mis en place de façon intentionnelle. Kuhl parle de « système motivationnel de maintenance ». Si un plan, activé, active à son tour la mémoire motivationnelle, il devient un plan dynamique et gagne l'accès au système exécutif. Il est alors maintenu (énergisé) et protégé contre les plans qui sont en compétition avec lui. Une fois que le plan devient dynamique, deux solutions sont possibles. Pour la première, et la plus simple, le plan fonctionne et l'action se termine avec succès. La mémoire motivationelle est donc éteinte. La deuxième se produit en cas d'échec du plan et, là aussi, deux possibilités se présentent. Si l'individu arrive à abandonner le plan, alors là encore, la mémoire motivationnelle est désactivée et le système est libre de mettre en place un autre plan. En revanche, si l'individu n'arrive pas à abonner le plan, alors la mémoire motivationnelle continue d'être une source d'activation du plan et des structures mnémoniques associées. L'incapacité à désactiver le plan génère un certain nombre de dysfonctionnements que le modèle de contrôle par l'action permet d'expliciter.

Deux types de contrôle par l'action doivent cependant être distingués. Le contrôle par l'action fait référence à la maintenance et à la protection d'une intention activée qui peut opérer en mode passif et en mode actif. Le mode passif du contrôle de l'action est dépendant des relations de dominance au sein du système motivationnel de maintenance qui ne donne son appui qu'à la tendance d'action la plus forte. Ce mode de contrôle de l'action est probablement, pour Kuhl, maintenu grâce à des mécanismes attentionnels automatiques. Ce mode de contrôle ne requiert donc aucun contrôle attentionnel. Le deuxième mode est le mode actif de contrôle de l'action. Il repose sur des capacités d'autorégulation et métacognitives.

Dans son modèle, Kuhl (1987) répertorie 6 stratégies d'autorégulation que les adultes utilisent activement afin de porter « à bout de bras » certaines intentions un peu trop « molles ».

1. L'attention sélective est utilisée pour faciliter le traitement d'informations en faveur de l'intention actuelle ou pour le traitement d'informations susceptibles d'entrer en compétition avec elle.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

2. Le contrôle par l'encodage va faire en sorte d'encoder les éléments, des stimuli qui sont en lien avec l'intention actuelle.
3. Le contrôle de l'émotion suppose d'inhiber les états émotionnels qui sont susceptibles d'avoir un effet néfaste sur la fonction protectrice de la volition.
4. Le contrôle motivationnel fait référence aux processus qui visent à autoréguler sa propre motivation.
5. Le contrôle environnemental s'appuie sur le fait que les émotions et les motivations peuvent être manipulées par l'environnement. L'individu est donc susceptible de développer des stratégies contrôlant l'environnement à cette fin.
6. Le traitement parcimonieux des informations fait référence à l'évaluation des conséquences des différentes alternatives d'une action. L'individu peut ainsi traiter de nouvelles informations afin d'évaluer toujours plus de conséquences possibles. Si l'individu estime que ce traitement de nouvelles informations met en péril l'intention courante, alors il va arrêter ce traitement.

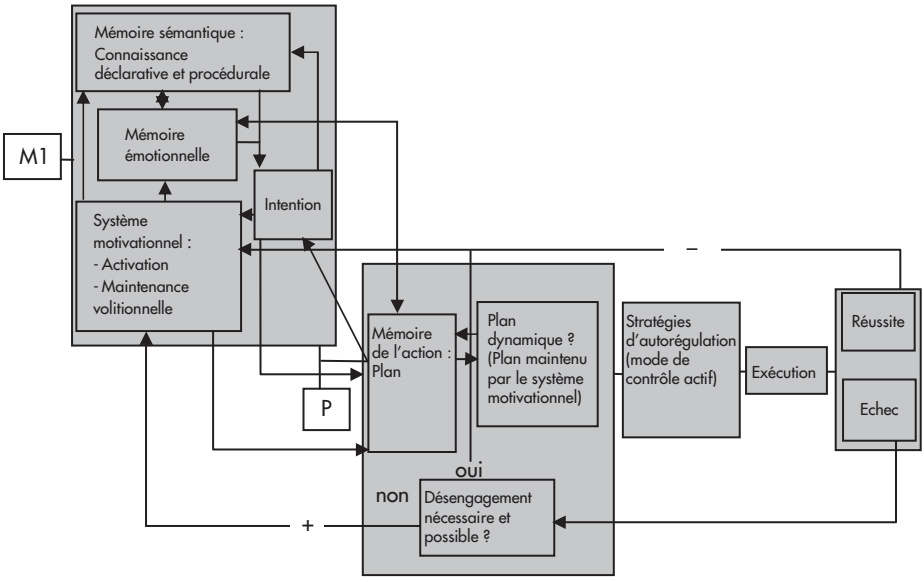

Figure 2.60 – *Représentation intégrée du modèle de contrôle par l'action (d'après Kuhl, 1987)*

Les contrôles actifs et passifs de maintenance contribuent à ce que Kuhl nomme le « mode de contrôle orienté par l'action » (*action-oriented*). Dans ce mode de contrôle, la maintenance et l'exécution

d'une intention sont grandement facilitées car l'attention est focalisée sur le développement de plans d'action. À l'inverse, il parle de mode orienté sur la situation (*state oriented*) lorsque l'attention est focalisée sur une situation passée, présente ou future.

2.11 Traits de personnalité

2.11.1 La théorie PPIK

La théorie PPIK (*intelligence-as-Process*, *Personnality*, *Interests*, *Knowledge*) d'Ackerman (1997) conjugue des concepts qui appartiennent traditionnellement à des champs d'étude différents. En se basant sur des études corrélationnelles, l'auteur montre qu'il existe des relations fortes entre des éléments qui appartiennent aux domaines de la personnalité, de l'intérêt, de l'intelligence, et les théories liées au concept de soi (*self-concept*). Le rapprochement que propose de faire Ackerman, repose sur ce qu'il appelle des complexes de traits composites (trait complexes). Kanfer et Ackerman (2005) font de la compétence un point nodal qui explique et justifie l'existence de ces complexes de traits composites. La compétence étant un construit purement théorique, il est nécessaire, pour pouvoir l'appréhender, de passer par des mesures ou des appréciations qui font référence – dans ce cas précis – à la performance. Pour les auteurs, la compétence n'est pas synonyme de performance car cette dernière est influencée par de très nombreux facteurs comme les agents environnementaux ou motivationnels qui vont, ou non, être facilitants. Deux types de performances doivent, selon les auteurs, être pris en compte.

La performance maximale fait référence aux capacités individuelles, c'est-à-dire à ce que l'individu est capable de faire quand tous les facteurs sont réunis à leur optimum. Les auteurs parlent également de « comportement typique » (*typical behavior*) pour indiquer ce que l'individu peut probablement faire ou les actions qu'il est susceptible de produire sur la base de ses intérêts, et ce, quotidiennement. Une différence majeure entre la performance maximale et le comportement typique se trouve au niveau de la motivation. La performance maximale suppose que l'individu se trouve dans une situation où la motivation d'accomplissement est particulièrement activée (importance de la réussite ou de l'échec aux épreuves) alors que le comportement typique s'explique davantage en termes d'intérêt et de personnalité. Cette double appréhension de la compétence justifie donc la prise en compte d'une multitude d'éléments permettant de prédire non seulement ce que l'individu

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

peut potentiellement faire dans telle ou telle situation, mais aussi ce qu'il fait en général.

En ce qui concerne l'intelligence, Ackerman (1997) s'appuie principalement sur la théorie de Cattell (1957), qui distingue l'« intelligence fluide » (Gf) associée au raisonnement « pur » de l'« intelligence cristallisée » (Gc), qui constitue plutôt les connaissances accumulées. Pour Kanfer et Ackerman (2005), l'intérêt en tant que trait fait référence à la direction des investissements de l'individu dans différentes activités. Ackerman (1997) s'appuie ici principalement sur les travaux de Holland (1997). L'orientation du comportement vers certains types d'activité permet de concevoir qu'il existe une relation positive entre les habilités et les intérêts individuels : plus un individu est intéressé par une activité, plus il consacre de temps à cette activité, plus il développe ses aptitudes et ses connaissances dans cette activité. Les questionnaires d'intérêt professionnel permettent de capter l'orientation de l'individu envers des secteurs d'activité non seulement susceptibles de l'intéresser, mais aussi dans lesquels il va préférentiellement développer ses capacités. Cependant, pour Kanfer et Ackerman (2005), cette vision de la motivation, en tant qu'intérêt, ne permet pas de prendre en compte l'intensité du comportement. La motivation à la performance nécessite de déployer une certaine intensité et cette dernière peut être appréhendée au travers de la motivation d'accomplissement (Murray, 1938 ; Atkinson, 1964). En effet, un individu peut être intéressé par telle ou telle activité mais ne pas vouloir faire d'efforts pour atteindre un certain niveau de performance ou de maîtrise. Par exemple, l'individu peut être intéressé par différentes matières artistiques mais seulement avec une faible intensité. À l'inverse, l'individu peut avoir une faible orientation envers une activité mais avoir un fort besoin d'accomplissement, ce qui peut le conduire à un haut niveau de performance. Partant de ces éléments et prenant en compte la personnalité et le concept de soi (évaluation individuelle de ses propres compétences au travers de différents domaines), Ackerman (1997) a identifié les quatre « complexes de traits » suivants.

1. *Complexe de traits sociaux*. Ce complexe inclut des éléments liés aux entreprises et intérêts d'ordre social, au potentiel social, à l'extraversion, au bien-être en termes de construction « personnologique », mais pas aux mesures de l'intelligence. Cela n'indique pas pour autant que les individus qui présentent un complexe de traits sociaux important manquent d'intelligence, mais plutôt qu'ils développent une intelligence sociale qui n'est pas appréhendée au travers des outils de mesure intellectuelle.

2. *Complexe de traits conventionnels*. Il s'agit ici d'un ensemble de mesures liées au conformisme, à la conscience professionnelle, au traditionalisme et au contrôle. Ce complexe est également lié à la rapidité perceptive et numérique et permet de concevoir le profil type d'un individu qui préfère les environnements structurés et qui est capable d'atteindre de hauts niveaux de performance dans de tels environnements.
3. *Complexe de traits scientifiques/mathématiques*. Ce complexe recouvre partiellement les mêmes éléments que le complexe intellectuel/culturel et ils sont tous les deux fortement associés avec l'orientation investigatrice de Holland (1997). Le complexe de traits scientifiques/mathématiques est plus spécifiquement associé à l'intelligence fluide, c'est-à-dire aux épreuves de perception visuelle. Par ailleurs, ce complexe est en relation avec les intérêts réalistes et n'est lié à aucune forme de personnalité particulière.
4. *Complexe de traits intellectuels/culturels*. Comme nous avons pu le voir précédemment, ce complexe de traits est lié à l'orientation investigatrice de Holland mais, en ce qui concerne l'intelligence, c'est plutôt l'intelligence cristallisée qui lui est associée. Sur l'aspect personnalité, il est fortement lié aux facteurs d'ouverture et aux intérêts artistiques.

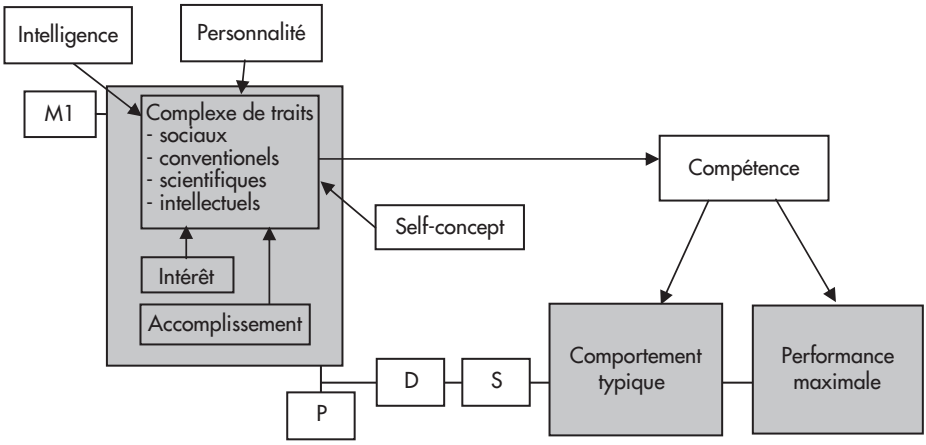

Figure 2.61 – *Représentation intégrée de la théorie PPIK (d'après Ackerman, 1997)*

2.11.2 Théories motivationnelles des rôles

La théorie motivationnelle de Miner (1993) est portée par une vision pragmatique des motivations utiles et nécessaires en situation de travail.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Elle cherche à expliciter les mécanismes motivationnels de l'homme en situation professionnelle. Partant de cette situation, Miner n'a eu aucun mal à montrer que les situations de travail n'étaient pas équivalentes. Il part de ce constat pour estimer que la question centrale n'est pas tant de savoir si le salarié est motivé, mais plutôt de s'interroger sur l'adéquation entre la motivation du salarié et le contexte de travail dans lequel il se trouve. À ce niveau, il estime que la réussite des organisations dépend, dans une grande mesure, des rôles que doivent y tenir les individus. La question de la motivation au travail est donc la question de la motivation pour un rôle donné qui, lui-même, n'a de sens que dans une organisation donnée. Chaque organisation s'appuie sur des individus clefs qui doivent tenir des rôles qui, pour être tenus correctement, doivent s'appuyer sur différentes formes de motivation. L'organisation du monde professionnel connaît quatre grandes formes.

1. Dans les organisations hiérarchiques, c'est le fait d'être au niveau le plus élevé qui permet d'avoir un rôle clef dans l'organisation.
2. Les organisations professionnelles basées sur l'utilisation des connaissances et de l'expertise regroupent les professions libérales tels les médecins ou les avocats.
3. Les organisations entrepreneuriales sont avant tout des systèmes basés sur le mérite individuel de celui qui s'engage personnellement dans son activité, comme c'est le cas pour l'activité artisanale ou commerciale.
4. Les organisations groupales sont caractérisées par un mode de prise de décision qui se construit soit par consensus, soit à la majorité et avec un système de *leadership* qui est souvent rotatif, comme c'est le cas pour les associations ou certaines fondations.

Dans ces quatre grandes formes d'organisation, l'impact de la motivation est médiatisé par les contraintes définies par les rôles qu'il est nécessaire d'y tenir. Miner (1993) estime que sa théorie se trouve au niveau méso car elle articule l'organisation (niveau macro) avec l'individu (niveau micro). En fonction de leurs motivations certains individus vont être plus adaptés à certains types d'organisations alors que, pour d'autres, ce sera le contraire.

Miner décrit ces motivations organisation par organisation (il s'agit à chaque fois pour lui d'une théorie motivationnelle des rôles spécifiques à une organisation donnée) :

– Dans les organisations hiérarchiques, Miner estime que les 6 rôles suivants sont essentiels au fonctionnement efficient du système :

entretenir des relations positives avec l'autorité, être en compétition avec les pairs, imposer ses volontés aux subordonnés, agir avec affirmation, se différencier du groupe, être performant dans les activités routinières. Ceux-ci doivent être sous-tendus par les motivations suivantes : attitudes favorables envers les supérieurs, désir de compétition, désir d'exercer le pouvoir, désir de s'affirmer, désir d'être distinct et différent, désir d'effectuer ses obligations journalières consciencieusement.

– Dans les organisations de type professionnel, ce sont cinq rôles qui doivent être pris en compte : acquérir des connaissances, agir de façon indépendante, apporter de l'aide, chercher à acquérir un certain statut, exhiber sa conscience professionnelle. Ces cinq rôles vont de pair avec les motivations suivantes : désir d'apprendre et d'acquérir des connaissances, désir d'être indépendant, désir d'obtenir un certain statut, désir d'apporter son aide, s'identifier aux valeurs de la profession.

– Dans les organisations de type entrepreneurial, on cherche à : s'accomplir en tant qu'individu, éviter les risques, rechercher les résultats de son comportement, innover personnellement, planifier des objectifs. Les motivations sur lesquelles s'appuie l'organisation entrepreneuriale sont les suivantes : désir d'accomplir à la sueur de son front, désir d'éviter les risques, désir de *feedback* sur ses performances, désir d'introduire des solutions innovantes, désir d'établir des buts et des plans.

– Dans une organisation groupale, les rôles déterminants consistent à : interagir efficacement avec autrui, obtenir l'approbation du groupe, avoir des relations positives avec les pairs, coopérer avec les pairs, agir démocratiquement. Les motivations qui sous-tendent ces rôles sont les suivantes : désir d'interagir socialement et de s'affilier, désir de sentir que l'on fait partie d'un groupe, attitude favorable envers les pairs, désir d'avoir des relations de type coopératif ou collaboratif, désir de participer à un processus démocratique.

La théorie de Miner ne consiste donc pas à décrire la motivation à un niveau individuel, mais plutôt à voir en quoi les motivations d'un individu donné sont adaptées aux caractéristiques d'une organisation. Par exemple, un individu avec un besoin important de pouvoir sera plus efficace dans une organisation de type hiérarchique que dans une autre forme d'organisation.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

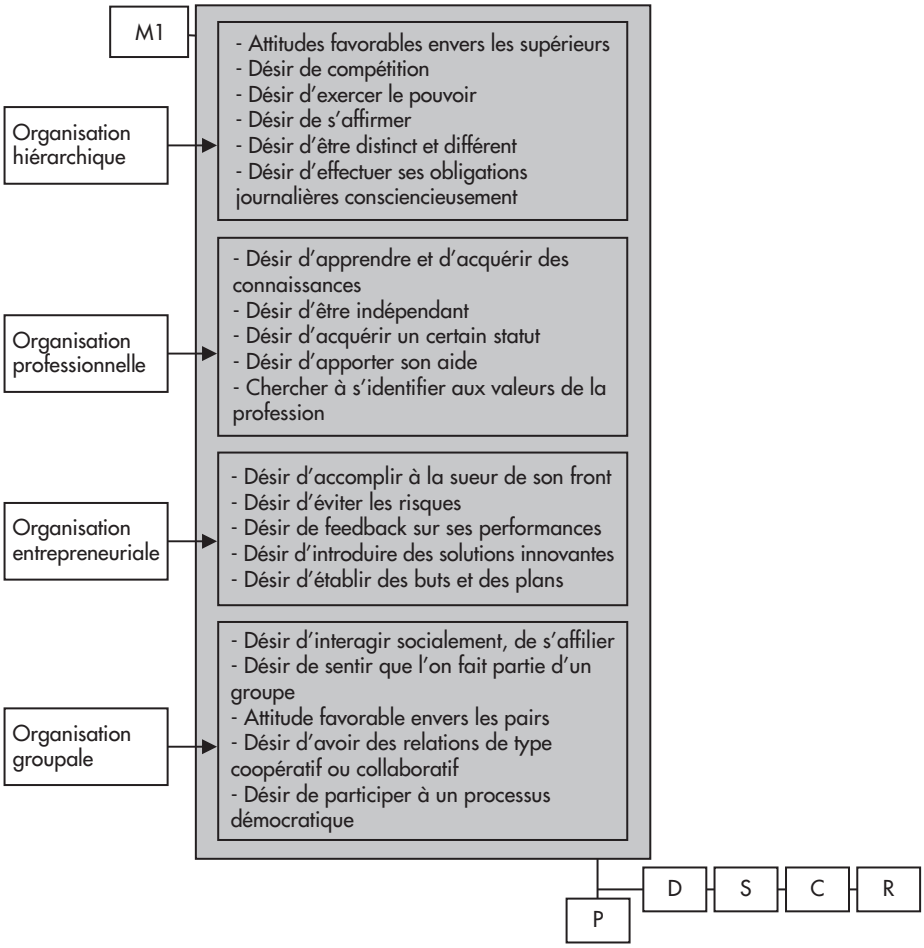
M1
Organisation hiérarchique
- Attitudes favorables envers les supérieurs
- Désir de compétition
- Désir d'exercer le pouvoir
- Désir de s'affirmer
- Désir d'être distinct et différent
- Désir d'effectuer ses obligations journalières consciencieusement
Organisation professionnelle
- Désir d'apprendre et d'acquérir des connaissances
- Désir d'être indépendant
- Désir d'acquérir un certain statut
- Désir d'apporter son aide
- Chercher à s'identifier aux valeurs de la profession
Organisation entrepreneuriale
- Désir d'accomplir à la sueur de son front
- Désir d'éviter les risques
- Désir de feedback sur ses performances
- Désir d'introduire des solutions innovantes
- Désir d'établir des buts et des plans
Organisation groupale
- Désir d'interagir socialement, de s'affilier
- Désir de sentir que l'on fait partie d'un groupe
- Attitude favorable envers les pairs
- Désir d'avoir des relations de type coopératif ou collaboratif
- Désir de participer à un processus démocratique
P
D
S
C
R

Figure 2.62 – *Représentation intégrée des théories motivationnelles des rôles (d'après Miner, 1993)*

2.11.3 La théorie du revirement

Pour Apter (2007), les dimensions psychologiques qui sous-tendent le comportement humain sont basées sur des paires antagonistes susceptibles d'un revirement qu'il explicite dans le cadre de sa théorie. Le croisement et la dynamique du revirement de ces dimensions bipolaires permettent d'expliquer à la fois la motivation, les émotions et la personnalité des individus. En ce qui concerne l'émotion, la bipolarité plaisant-déplaisant croisée avec faible tension/forte tension permet de comprendre la nature de différentes formes émotionnelles en les classant dans chacun des quadrants créés par le croisement de ces deux états. Par exemple, la relaxation et l'ennui ont en commun d'être des

émotions à bas niveau d'excitation cependant elles se différencient sur la dimension hédonique. L'ennui est une expérience déplaisante alors que la relaxation est plaisante. Il en est de même pour l'excitation et l'anxiété. Cependant, ces deux dimensions bipolaires n'expliquent pas, à elles seules, toutes les émotions. Pour cela il est nécessaire de prendre également les autres dimensions que propose la théorie du revirement.

Pour Apter, si la motivation n'est pas à confondre avec l'émotion, ces deux dimensions partagent de nombreux points communs au travers des dimensions bimodales qu'il propose, comme nous allons maintenant l'illustrer au travers de la dimension *telic* (du grec, « but ») et *paratelic* (sans objectif). Pour lui, le plaisir dans le mode *telic* vient principalement de la perception de mouvement vers l'objectif, alors que dans le mode *paratelic*, le plaisir vient essentiellement de l'activité elle-même. Dans la mesure où chaque mode dans ce modèle exclut l'autre, cela implique qu'un individu qui cherche principalement à atteindre un objectif ne pourra en même temps prendre autant de plaisir à faire l'activité qui lui permet d'atteindre cet objectif. De même, dans la mesure où le mode *telic* est orienté vers le futur, il sera plus imperméable aux sensations présentes qui ne sont pas en relation avec cette orientation. Pour Apter (2007), la théorie « réversive » d'un point de vue motivationnel est fondée sur des bases différentes de celles des théories homéostatiques (Hull, 1943), qui ne connaissent que deux phases (faim ou satiété par exemple) mais aussi des théories de l'optimum de stimulation (Hebb, 1955), fondée sur le seul principe de stimulation. La théorie réversive est multi-stable car la motivation de l'individu dépend de la combinaison de tous les modes à un moment donné.

Quatre dimensions bimodales (ou métamotivationnelles) qui peuvent donc donner lieu à huit états différents forment ensemble la structure de la personnalité ; voici un détail aussi bref que rapide des trois autres dimensions.

- La dimension conformiste/négativiste est sous-tendue par la question du respect des règles tout comme la dimension *telic/paratelic* était centrée sur celle des moyens/fin. Dans le mode négativiste, l'individu s'oppose aux règles existantes, résiste à la pression externe, s'affirme en tant qu'individu et affiche sa différence. Au contraire, dans le mode conformiste, l'individu a plaisir à faire comme les autres et à s'abandonner aux pressions externes.
- Dans la bimodalité maîtrise/sympathique, la question centrale est celle du rapport à autrui. Lorsque l'individu est dans le mode maîtrise, il cherche la puissance et pour cela il peut être centré sur lui ou sur les autres et, dans ce cas, il se met à la place des autres. Dans ce

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

mode, les autres ou les objets sont considérés de la même manière, ils permettent d'aboutir à quelque chose. Dans le mode sympathique, en revanche, c'est l'interaction avec l'autre qui est au centre de l'attention. Là aussi, l'individu peut expérimenter le mode sympathique soit de façon autocentrée, soit en se mettant à la place de l'autre.

– Enfin, la dernière dimension bimodale est celle qui oppose *autic* à *alloic*. Lorsque l'individu est dans le mode *autic*, il ne fait attention qu'à lui, alors que dans le stade *alloic*, il s'oublie lui-même pour ne voir que par l'autre.

Le passage dans un mode ou dans son opposé est lié aux caractéristiques de la situation, certains événements provoquant la frustration sont à même de faire basculer l'individu d'une dimension modale à l'autre. Si les événements de l'environnement provoquent ce basculement, ce dernier peut aussi se produire seul car Apter (2007) estime qu'une dimension qui reste trop longtemps sur un mode provoque un état de satiété. Cependant, bien que ces deux modes opératoires agissent en permanence, les individus exhibent une dominance envers chaque mode des différentes dimensions, certains individus étant plus souvent en mode *télic* et sympathique par exemple.

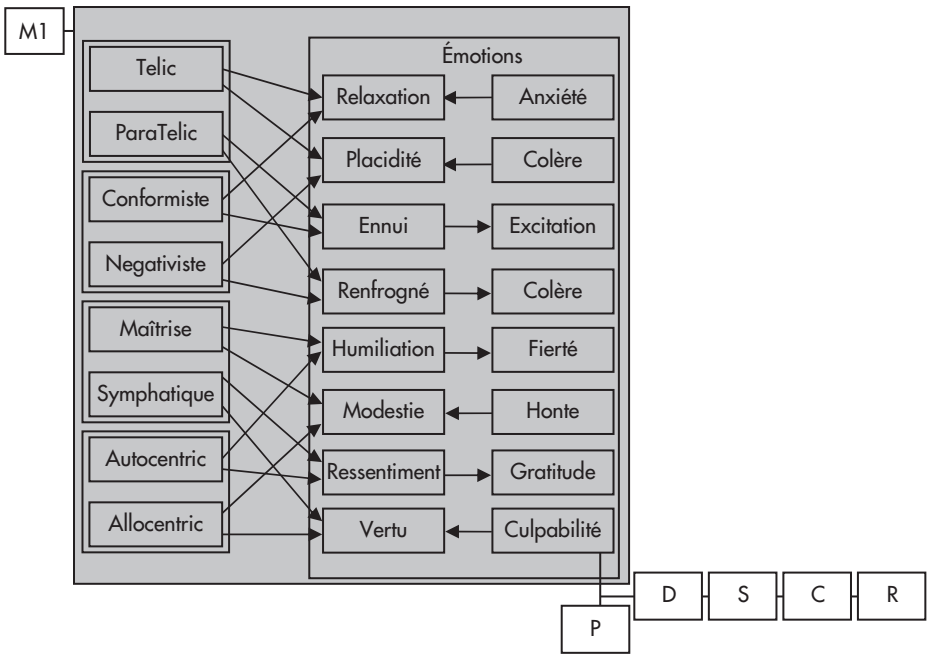

Figure 2.63 – *Représentation intégrée de la théorie du renversement (d'après Apter, 2007)*

Un des points fort de cette théorie est sa capacité à pouvoir expliquer les changements incessants et imprévisibles du comportement humain. L'individu, en passant d'une modalité à l'autre, sur une ou plusieurs dimensions bimodales, sera par là même motivé par des éléments présents dans le contexte qui peuvent le conduire à revoir totalement toutes ses actions. Par exemple, si l'individu passe d'une modalité *telic* à une modalité *paratelic*, sa motivation envers l'activité s'en trouve totalement modifiée et ses actions doivent être interprétées à l'aune de cette modification.

2.12 Motifs originaux

2.12.1 Optimum d'activation

Hebb (1955) a proposé pour son époque une conception de la motivation entièrement nouvelle permettant d'intégrer des résultats expérimentaux difficilement compatibles avec la théorie dominante de cette même époque, qui était celle du *drive* (Hull, 1943).

L'étude de Bexton *et al.* (1954) laisse en effet clairement supposer que les drives primaires ou secondaires ne peuvent expliquer certains comportements humains. Dans cette étude, les expérimentateurs ont demandé à des étudiants de vivre 24 heures/24 dans un caisson d'isolation sensorielle où toutes leurs perceptions étaient réduites au strict minimum. Par exemple, ils portaient en permanence des sortes de gants les empêchant d'avoir des sensations tactiles. De même pour la vue, ils devaient regarder en permanence à travers des lunettes qui brouillaient l'environnement. Il s'est avéré que les sujets préférèrent interrompre l'expérience d'eux-mêmes au bout de deux ou trois jours malgré une belle somme d'argent pour participer à ce programme de recherche, somme qu'ils pouvaient difficilement obtenir de n'importe quel travail. De plus, les sujets ont tous montré des déficiences non seulement perceptives mais aussi cognitives à la suite de ce passage dans le caisson d'isolation sensorielle. Les résultats de cette étude, à eux seuls, montrent que le cerveau a besoin d'un niveau minimum de stimulation sensorielle pour fonctionner. Les résultats obtenus entrent donc en totale contradiction avec une modélisation homéostatique de la motivation telle que celle sous-tendue par le drive.

Pour Hebb (1955), dans une conceptualisation proche de celle qu'avaient proposée Yerkes et Dodson avec une étude sur des rats en 1908, estime que les organismes supérieurs ne sont pas à la recherche

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

d'une réduction des tensions, comme le postule le *drive*, mais d'un optimum d'activation. Sa conception est basée sur l'efficacité des activations neurologiques. Pour lui, le cerveau est toujours actif et il estime que le fonctionnement synaptique est facilité par une diffusion continue du système à la base de l'excitation. Quand cette diffusion est faible, une augmentation des stimulations aura pour effet d'augmenter ou de maintenir le niveau d'activité général. Le fait d'augmenter le niveau d'activation dans ces conditions aura pour effet d'augmenter l'effet de la récompense dans le cadre de la satisfaction d'un *drive*. À l'inverse, quand le niveau d'activation est trop élevé, les stimulations interfèrent entre elles d'un point de vue synaptique, ce qui aura pour effet de faciliter les réponses inappropriées, autrement dit, dans le cadre d'un apprentissage, l'organisme va faire plus d'erreurs.

En conclusion, les organismes supérieurs seraient perpétuellement en recherche d'un niveau optimal d'activation, ce que Yerkes et Dodson (1908) laissaient déjà supposer au travers des résultats de leur étude.

Dans leur expérience, des souris blanches sont placées dans une boîte avec plusieurs compartiments. Les souris doivent apprendre à choisir le bon chemin parmi deux possibles. L'un des deux parcours passe par un compartiment noir et l'autre par un blanc. Le compartiment noir est systématiquement électrifié. L'objectif du dispositif est de voir en combien d'essais les souris vont choisir directement le bon chemin. Deux variables indépendantes sont étudiées. La première est la violence du choc électrique, qui a trois niveaux : faible, moyen, fort. La deuxième est la discrimination visuelle entre les deux compartiments : facile, moyen, difficile. Les auteurs montrent que le nombre de réponses correctes est fonction de ces deux paramètres. Pour les conditions de discrimination où la difficulté est faible ou moyenne, les performances sont meilleures avec une violence moyenne des chocs. En revanche, dans la condition de discrimination difficile, les performances sont optimales lorsque la violence du choc électrique est faible.

Cette étude illustre parfaitement la relation curviligne entre le niveau d'excitation et le comportement. Si le niveau d'activation est trop faible, le comportement manque d'intensité et la motivation est forte à faire en sorte de répéter les stimulations. C'est l'inverse si le niveau d'activation est trop fort. La surexcitation désorganise le comportement et provoque une baisse de performance. Ainsi pour chaque activité, il existerait un niveau optimal d'excitation.

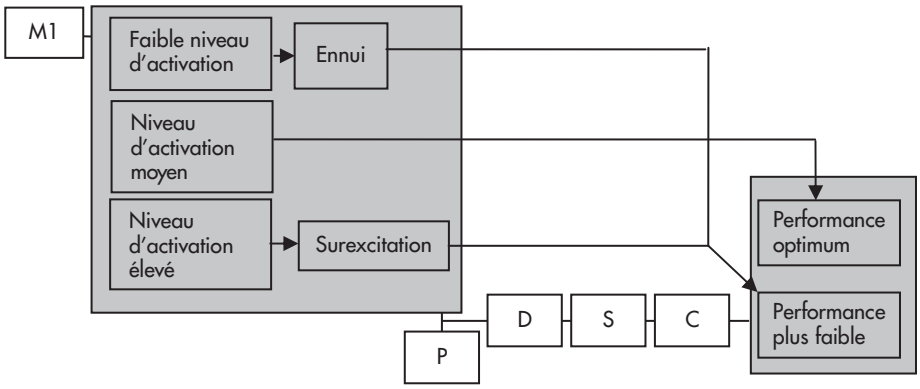

Figure 2.64 – *Représentation intégrée du niveau optimal d'activation (d'après Hebb, 1955)*

2.12.2 Facteurs d'hygiène et de satisfaction

La théorie motivationnelle d'Herzberg (1971) est issue, et a été appliquée, dans le monde du travail.

Herzberg et ses collègues ont réalisé une enquête auprès des salariés d'une entreprise en utilisant la méthode dite des « incidents critiques ». Les salariés devaient, au cours de l'entretien, décrire des situations qui avaient généré une satisfaction ou une insatisfaction exceptionnellement importantes. Herzberg et ses collaborateurs ont ensuite utilisé l'analyse de contenu pour classifier les propos des différents employés. Cette classification a été élaborée à partir de répétitions de facteurs centraux dans différentes situations. Si une situation est citée à plusieurs reprises comme procurant de la satisfaction alors l'élément central de cette situation permet d'identifier un des facteurs de satisfaction. Ce travail de classification lui a permis de dégager deux catégories de facteurs.

Dans la première catégorie se trouvent les facteurs qui ont la capacité d'apporter de la satisfaction aux employés. Ce sont les facteurs de motivation car ce sont des besoins que l'individu va chercher à combler. Cette recherche va le conduire à produire davantage d'efforts. Ces facteurs sont :

– l'accomplissement ou la sensation d'avoir bien réalisé son travail ;

– la reconnaissance notamment du travail bien fait ;

– le travail en tant que tel ;

– la responsabilité ;

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

– le plan de carrière notamment au travers de la promotion, de l'avancement, de la réalisation de soi, etc.

La deuxième catégorie regroupe les facteurs qui ne produisent que de l'insatisfaction s'ils ne sont pas maîtrisés. Ce sont les facteurs d'hygiène au sens psychiatrique de l'hygiène mentale car ils font partie des conditions nécessaires mais non suffisantes à l'équilibre de l'individu. Ces facteurs environnementaux ne sont pas à même de créer la motivation, et ont un impact négatif sur l'individu s'ils ne sont pas contrôlés. Ces facteurs sont les suivants :

– les qualités et défauts du supérieur hiérarchique ;

– la rémunération ;

– la politique et l'administration de l'entreprise ;

– les relations de travail (supérieurs, collègues, subordonnés) ;

– les conditions de travail telles que la sécurité de l'emploi, la valorisation au travers de l'emploi, les conditions de vie dans l'entreprise.

L'étude a également permis de constater que les facteurs de satisfaction apparaissaient relativement peu souvent dans les situations d'insatisfaction et inversement. Ce constat a permis à Herzberg de stipuler une indépendance totale entre les facteurs de satisfaction et les facteurs d'insatisfaction. En effet, les facteurs de motivation ne sont pas à l'origine de l'insatisfaction tandis que les facteurs d'hygiène ne peuvent générer que de l'insatisfaction ou au pire de l'indifférence mais ni satisfaction, ni motivation. Cette théorie, qui s'inscrit dans le courant humaniste, a été très largement utilisée au travers du programme d'enrichissement au travail. Il faut constater que pour Herzberg, la rémunération est un facteur d'hygiène et ne participe donc pas à ce titre à la motivation de l'individu. Herzberg et ses collaborateurs n'ont cependant pas cherché dans leurs études s'il y avait une relation entre les différents facteurs de motivation et les performances des individus.

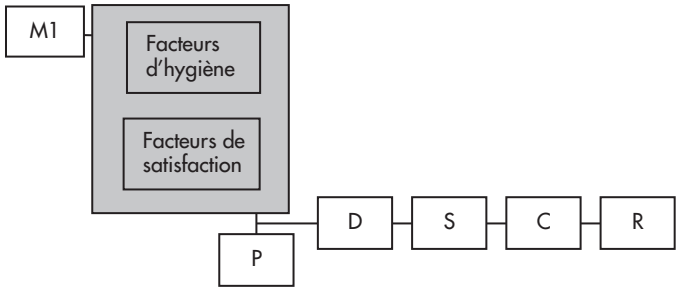

Figure 2.65 – *Représentation intégrée de la conception des facteurs d'hygiène et de satisfaction (d'après Herzberg, 1971)*

2.12.3 Théorie de la réactance

Pour Brehm (1966), le fait d'éliminer, ou simplement de menacer, la liberté d'action d'un individu provoque une motivation, appelée la « réactance psychologique ». Cette motivation dirige le comportement de l'individu vers le rétablissement de cette liberté perdue virtuellement ou réellement. Lorsque les individus estiment que leur liberté d'action ou que certaines de leurs positions peuvent être limitées, ils tentent d'une façon ou d'une autre de restaurer cette liberté perdue.

Hammock et Brehm (1966) ont montré l'impact de la réactance psychologique dans une expérience conduite auprès d'enfants. Ils ont demandé, dans un premier temps, à des enfants de ranger 9 barres de sucreries différentes. Dans le groupe expérimental, ils ont informé les enfants qu'ils pourraient ensuite, comme récompense, choisir entre deux barres de sucreries (sur les 9). Dans le groupe contrôle, ils disent aux enfants qu'ils pourront ensuite choisir entre les deux types de barres de confiserie. Dans un deuxième temps, une fois que les enfants ont ordonné leur troisième et leur quatrième choix, les expérimentateurs leur demandent de prendre celle qu'ils préfèrent parmi ces deux-là. Avant qu'ils ne mangent leurs barres de sucrerie, ils demandent aux enfants de réordonner l'ensemble des barres. Les résultats de l'étude montrent que l'attractivité de l'alternative qui n'a pas pu être choisie augmente. De plus, le rang de l'alternative qui a fait l'objet d'une obligation de choix (3e rang pour le groupe expérimental) diminue.

Les nombreuses études ultérieures ont montré que les conditions d'émergence d'une réactance psychologique sont inféodées à un certain nombre de caractéristiques :

- La personne doit estimer que sa liberté d'agir ou de penser sans aucune entrave lui fera défaut dans un avenir proche.
- Cette restriction doit être injustifiée ou illégitime. Si cette suppression de liberté est justifiée, la réactance psychologique sera d'autant moins forte que la justification paraît légitime.
- La force de la réactance psychologique varie en fonction de l'importance du comportement qui est menacé. Plus l'importance de ce comportement est forte, plus la réactance est importante.
- La réactance est également modulée en fonction du délai de privation. La réactance est moins forte si la privation de liberté ne doit durer qu'une minute, que pour une privation d'une heure.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

– L'étendue de la réactance dépend aussi du degré de recouvrement qui existe entre les comportements disponibles et le comportement censuré. Si le recouvrement est important, alors l'impact de la réactance est faible.

L'expérience de Brehm et Weinraub (1977) illustre parfaitement ce dernier point. Elle porte sur des enfants de 2 ans et sur deux jouets. Le premier jouet est placé devant une barrière avec l'enfant alors que le deuxième jouet, placé de l'autre côté de la barrière, est inaccessible. Dans un cas, le jouet inaccessible est similaire à l'autre jouet alors que dans l'autre il est différent. Dans une phase préalable de l'étude, les auteurs vérifient que cette différence n'a aucun impact sur la préférence du jouet. Les résultats montrent que l'enfant dans la condition de jouet différent tente d'approcher le jouet plus souvent que dans l'autre condition. La similarité entre les jouets atténue la force de la réactance.

Différentes recherches semblent également indiquer que si l'individu s'estime incompétent ou contrôlé par des événements extérieurs, il ne connaît pas, dans ces cas-là, de réactance lorsque sa liberté est limitée. Différentes études se sont également intéressées aux caractéristiques individuelles des individus. En effet, certaines personnes semblent être plus réactantes que d'autres (Buboltz, Woller et Pepper, 1999). Les études issues de la psychologie de la santé semblent indiquer que les individus très réactants ont tendance à être plus stressés, à avoir des niveaux de dépression plus importants et se sentent moins heureux. Plus récemment, Thomas *et al.* (2001) ont proposé une échelle permettant de mesurer le niveau de réactance individuelle.

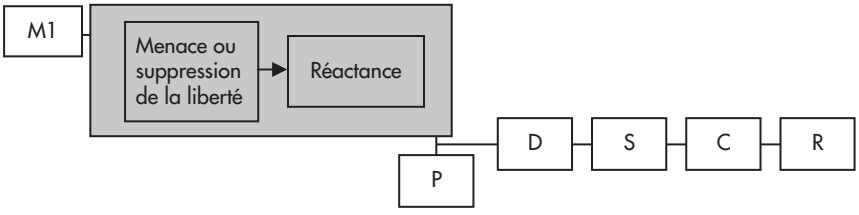

Figure 2.66 – *Représentation intégrée de la réactance psychologique (d'après Brehm, 1966)*

2.12.4 La rébellion

Le concept de rébellion, tel que le développent Lieury et ses collaborateurs (1996), part de l'observation que dans les études sur la résignation

apprise (Overmier et Seligman, 1967), l'intensité des chocs utilisés pour résigner l'animal est de très faible intensité. L'hypothèse proposée par Lieury *et al.* (1996) consiste à affirmer que la résignation suppose des chocs dans la limite du supportable : si ce n'est pas le cas, il n'y aurait pas résignation mais rébellion. Ce phénomène peut également s'apparenter au phénomène de surcharge qui s'observe lors d'apprentissage scolaire (Lieury, 1993 ; Fenouillet et Lieury, 1996). Dans une étude sur l'apprentissage d'une carte de géographie, Lieury (1993) montre que pour les élèves les plus faibles, un tel apprentissage dépasse de très loin les capacités mnémoniques des individus, ce qui peut expliquer certains phénomènes de rébellion tels qu'ils s'observent parfois dans le monde scolaire.

Dans l'étude qu'ils présentent pour vérifier cette association entre la surcharge et la rébellion, Lieury et al. (1996) proposent à des étudiants d'apprendre des listes de mots dans trois conditions différentes. La première est une condition contrôle où les étudiants devaient apprendre une liste de 30 mots faciles.

Dans la deuxième condition, les sujets devaient apprendre une liste de mots difficiles avec une vitesse de présentation qui rendait impossible l'apprentissage. Enfin, dans la dernière, les sujets apprennent également une liste de mots difficiles, mais on les informe qu'ils auront aussi plus de 1 000 mots à apprendre et que l'expérience durera plus de 4 heures.

Les résultats montrent que les sujets du dernier groupe se montrent plus agressifs envers l'expérimentateur et choisissent plus d'items de rébellion dans un questionnaire de rébellion/résignation.

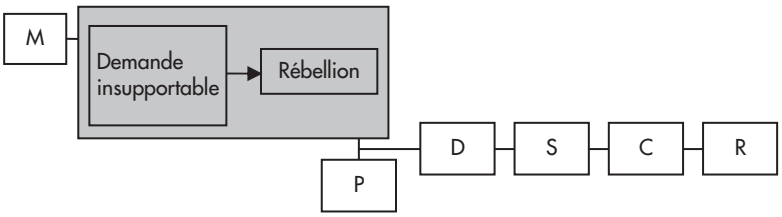

Figure 2.67 – *Représentation intégrée du modèle de la rébellion (d'après Lieury* et al.*, 1996)*

2.12.5 Motifs et dynamique d'engagement en formation

Carré (2001) a interrogé 61 salariés travaillant dans divers organismes et à différents niveaux d'organisation sur ce qui les poussait à s'inscrire en formation. Les différentes réponses ont été organisées autour de deux grands axes : les motifs et les processus.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

L'axe des motifs comprend ce qui a trait au contenu de l'engagement en formation. Ces contenus se répartissent, eux aussi, sur deux axes : intrinsèque/extrinsèque et apprentissage/participation. Ces dix motifs sont les suivants.

1. *Épistémique*. Il s'agit ici d'apprendre pour apprendre en dehors de toute autre finalité. Ex. : « satisfaire ma curiosité du sujet pour lui-même ».
2. *Socio-affectif*. La quête principale de l'individu est celle des contacts sociaux, le fait de rencontrer et d'échanger avec d'autres personnes. Ex. « profiter de l'expérience des autres participants ».
3. *Hédonique*. C'est l'attrait du dispositif de formation en tant que tel qui motive l'individu à s'engager. Le fait d'apprendre indépendamment du contenu. Ex. : « être dans un environnement que je trouve agréable ».
4. *Économique*. La formation est effectuée pour les avantages qu'il est possible d'en retirer en termes d'emploi, d'avancement de carrière, de revenu ou de tout avantage du même ordre. Ex. : « garantir mon niveau de revenu économique ».
5. *Prescrit*. Il s'agit d'une réponse à une demande implicite ou explicite émanant d'un prescripteur externe comme un supérieur hiérarchique. Ex. : « répondre à la demande d'un responsable ».
6. *Dérivatif*. Le temps de formation est vécu comme une mise en retrait d'un contexte jugé difficile, désagréable ou même routinier. Ex. : « faire quelque chose de plus intéressant que d'habitude ».
7. *Opératoire professionnel*. Le salarié veut aller en formation pour répondre à ce qu'il ressent comme un manque de connaissance dans l'un de ses secteurs d'activité. Ex. : « mieux faire face à de nouvelles activités de mon poste ».
8. *Opératoire personnel*. Ce motif est similaire au précédent à la nuance prêt qu'il sert principalement l'intérêt personnel du salarié à différents niveaux et de différentes façons. Ex. : « mieux accomplir certaines tâches de la vie hors travail ».
9. *Identitaire*. Il s'agit principalement pour le salarié de participer à une activité qui est vécue comme un lieu lui permettant de se forger une identité. Le fait de participer à telle ou telle formation est l'illustration d'une perception identitaire. Ex. : « avoir plus de confiance en moi dans la vie quotidienne ».
10. *Vocationnel*. La formation est conçue comme un lieu d'orientation professionnelle où l'individu peut acquérir une reconnaissance

symbolique lui permettant de prétendre à l'exercice de certaines professions dans le cadre d'une évolution ou d'une transformation personnelle. Ex. : « faciliter un changement d'emploi ».

Le deuxième axe, celui du processus, renvoie à la dynamique de l'engagement en formation. Cette dernière est sous-tendue par trois dimensions supplémentaires dont voici une description succincte :

1. *Sentiment d'autodétermination*. Cette dimension renvoie à l'impression d'être à l'origine de son comportement. Ex. : « J'avais pris moi-même la décision de faire cette formation. »
2. *Perception de compétence*. Il s'agit de la perception que le sujet a de ses capacités à réussir telle ou telle activité. Ex. : « J'ai l'impression d'être compétent dans ma profession. »
3. *Projet*. Cette dimension fait référence à une dynamique du projet plus global, si ce n'est essentiel, qui revêt au moins une certaine valeur et dans lequel s'inscrit éventuellement la formation. Ex. : « Cette formation va me permettre d'atteindre un but essentiel. »

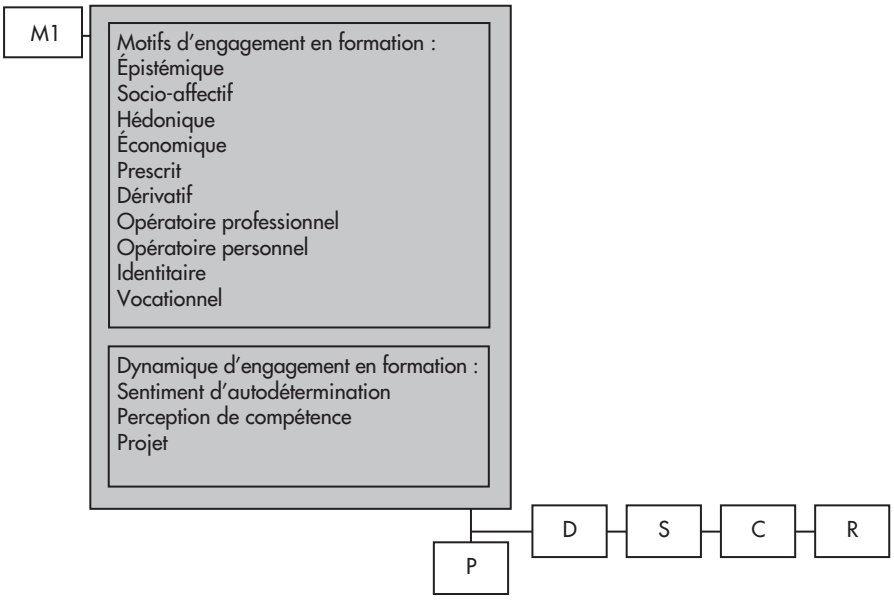

Figure 2.68 – *Représentation intégrée des motifs et de la dynamique d'engagement en formation (d'après Carré, 2001)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

4. Conceptions motivationnelles liées aux prédictions

4.1 Relation expectation-valeur

4.1.1 Niveau d'aspiration et théorie de la valence résultante

Dans une des expériences de Hoppe (1930, cité par Nuttin, 1975), le sujet doit suspendre des anneaux à des crochets fixés sur une bande roulante qui passe devant lui à une vitesse réglable. Cette tâche comporte plusieurs phases. Dans un premier temps, l'individu se familiarise avec la tâche au travers d'une dizaine d'essais. Après cette phase d'habituation, l'expérimentateur demande explicitement au sujet combien d'anneaux il va essayer de mettre dans les crochets au prochain essai. La perception d'une réussite ou d'un d'échec dépend de l'objectif que l'individu s'efforce d'atteindre. L'échec survient si l'individu n'arrive pas à atteindre le niveau d'accomplissement qu'il s'est fixé.

Il est à noter que dans les paradigmes de ce type, tous les choix concevables, toutes les probabilités et toutes les valeurs sont connus à l'avance. Nous sommes donc dans un cas particulier où l'ensemble de l'information est disponible. Dans ces conditions, c'est le choix qui est associé à la valeur la plus importante qui est théoriquement sélectionné par l'individu (raisonnement en termes de coût/bénéfice).

C'est dans un tel contexte que Lewin, Dembo, Festinger et Sears (1944) proposent une formalisation séquentielle du niveau d'aspiration (figure 2.69). L'objectif que se fixe l'individu dépend de son score antérieur. Généralement, le niveau d'aspiration décroît lorsque l'individu échoue et augmente lorsqu'il réussit, bien que des réactions atypiques puissent également être observées quand l'individu augmente son niveau d'aspiration après un échec ou le diminue après une réussite. En effet, les individus qui ont le meilleur taux de réussite sont ceux qui se fixent des buts réalistes. À l'opposé, ceux qui ont un faible taux de réussite ont tendance à se fixer des objectifs soit extrêmement élevés et irréalistes, soit très faibles, d'où la présence d'objectifs atypiques. Les individus avec des aptitudes élevées, ou ceux avec une forte ambition, ont tendance à avoir un niveau d'aspiration très élevé. L'échec et la réussite dépendent des caractéristiques individuelles des sujets. Si l'individu a un niveau d'aspiration très élevé, le simple fait d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé peut être considéré par lui comme insuffisant.

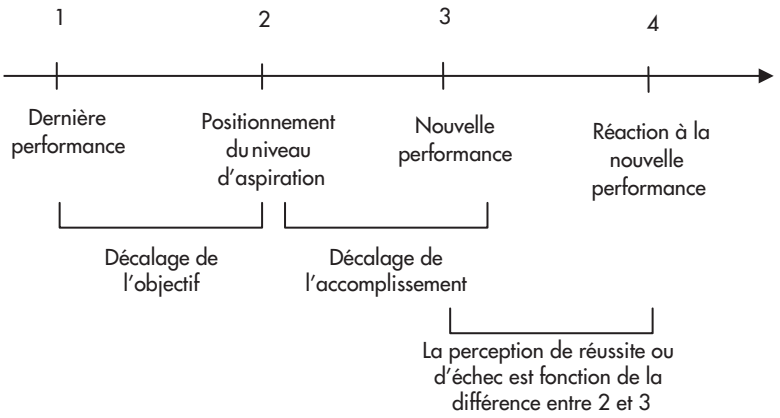

Figure 2.69 – *Séquence des événements dans le cadre des expériences sur le niveau d'aspiration (Lewin* et al.*, 1944)*

La théorie de la valence résultante (Lewin *et al.*, 1944) permet, dans le cadre de l'étude du niveau d'aspiration, de prédire les choix des individus en fonction de différents paramètres. L'un de ces paramètres est la valence et cette dernière varie en fonction du niveau de difficulté. Chaque niveau de difficulté a une valence positive en cas de succès et une valence négative en cas d'échec. La valence positive (Va_s) du succès augmente en fonction de l'augmentation du niveau de difficulté, et ce, jusqu'à une limite supérieure au-delà de laquelle l'individu estime que la réussite est totalement hors de sa portée. À l'inverse la valence négative de l'échec (Va_e) est inversement proportionnelle à la difficulté de l'activité. Autrement dit, plus l'activité est facile, plus l'échec est cuisant. La somme des différences entre les valences permet de prédire que la valence totale augmente en même temps que le niveau de difficulté. Il en résulte que l'individu devrait toujours faire son choix à la limite de ce qu'il peut faire ; or, comme nous avons pu le voir plus haut, il a plutôt tendance à choisir une difficulté moyenne.

La raison de cette préférence pour un choix en termes de difficulté moyenne est liée à la présence d'un deuxième facteur, l'expectation de succès. Ce dernier se définit comme la probabilité subjective ou *potency* de succès (P_s) ou d'échec (P_e). Ainsi, la difficulté de l'activité augmente sa valence mais parallèlement diminue la probabilité de la réussite. La valence pondérée du succès se définit donc comme la valence positive (Va_s) multipliée par la probabilité de succès (P_s). La valence pondérée de l'échec est la valence négative de l'échec (Va_e) multipliée par la probabilité de l'échec (P_e). La somme des deux valences pondérées permet d'obtenir la valence résultante (V_s) : $V_s = (Va_s \times P_s) + (Va_e \times P_e)$.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

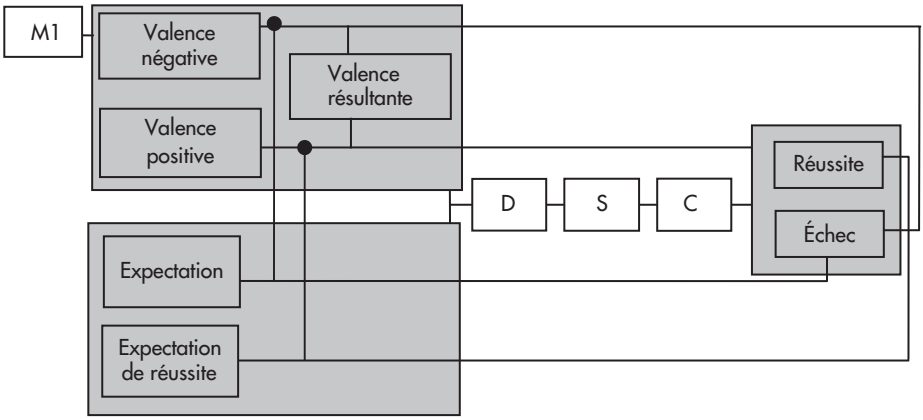

Figure 2.70 – *Représentation intégrée de la théorie de la valence résultante (d'après Lewin* et al.*, 1944)*

4.1.2 Motivation d'accomplissement

La motivation d'accomplissement s'inspire directement du besoin d'accomplissement de Murray (1938) mais aussi des travaux de Lewin sur le niveau d'aspiration (Lewin, Dembo, Festinger et Sears, 1944) et la valence (Lewin, 1935).

Pour Atkinson (1964), la tendance à adopter un comportement d'accomplissement est le résultat d'un conflit entre les tendances d'approche et d'évitement. Ces tendances ont à chaque fois des implications émotionnelles que sont la fierté en cas de réussite et la honte en cas d'échec. L'anticipation de la force de ces émotions va déterminer si, au final, l'individu aura un comportement d'approche ou d'évitement de l'activité. Voici le détail des équations utilisées par Atkinson pour expliquer l'espoir de succès ou la peur de l'échec.

La tendance au succès :

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s$$

La tendance à convoiter un objectif de succès (T_s) est égale à la multiplication entre le besoin d'accomplissement (M_s), la probabilité de réussir l'activité (P_s) et la valeur incitative du succès (I_s).

Comme nous avons pu le voir précédemment, la mesure du besoin d'accomplissement (M_s) est effectuée généralement au moyen du TAT, ou d'une autre méthode de mesure tels par exemple les tests psycho-

métriques. Le besoin d'accomplissement est considéré comme une disposition relativement stable chez un individu donné. La probabilité de succès (P_s), ou expectation de succès, introduit l'idée que l'individu estime ses chances de réussite avant d'émettre un comportement. L'expérience que le sujet a de l'activité va lui permettre d'avoir une estimation plus fine de la probabilité qu'il a d'atteindre le but fixé comme réussite. Cependant, lors des premiers essais, l'individu peut être influencé par des informations qui peuvent moduler cette probabilité. Par exemple, le fait de lui indiquer qu'il est en compétition avec un nombre plus ou moins important de personnes, ou encore de lui présenter une norme telle que le nombre de réussites. La valeur incitative du succès (I_s) est la composante émotionnelle, comme la fierté, de cette équation. La valeur incitative du succès est inversement proportionnelle à la probabilité de réussite : $I_s = 1 - P_s$. Autrement dit, plus une tâche est difficile et plus la fierté de réussite est importante. À l'inverse, il y a peu de gloire à réussir une activité facile.

La tendance à éviter l'échec :

$$T_{af} = M_{af} \times P_f \times I_f$$

La tendance à éviter l'échec (T_{af}) est une fonction multiplicative entre la motivation à éviter l'échec (M_{af}), la probabilité d'échec (P_f) et la valeur incitative de l'échec (I_f).

La motivation à éviter l'échec (T_{af}) est considérée comme l'anxiété de l'individu à éprouver de la honte ou autre sentiment négatif en cas d'échec. Cette motivation se mesure au moyen d'une échelle d'anxiété. La valeur incitative de l'échec (I_f) est une émotion négative, la honte. Elle est plus importante lorsque la probabilité d'échec est faible et elle est réduite quand la probabilité d'échec est sérieuse : $I_f = 1 - P_f$.

La tendance résultante :

$$T_A = T_S - T_{AF}$$

Ou encore

$$T_A = (M_S \times P_S \times I_{S)} - (M_{AF} \times P_f \times I_f)$$

La formule admet certaines relations mathématiques comme nous avons pu le constater plus haut :

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

$P_s + P_f = 1$: la somme des probabilités d'échec et de réussite est égale à 1.
$I_s = 1 - P_s$; $I_f = 1 - P_f$; $P_f = 1 - P_s$ où $P_s = 1 - P_f$ d'où $I_f = P_s$ et $I_s = P_f$

Il est donc possible d'aboutir par réduction arithmétique à l'équation suivante :

$$T_A = (M_S - M_{AF})[P_s \times (1 - P_s)]$$

La tendance résultante, ou motivation d'accomplissement, est donc fonction du besoin d'accomplissement (M_s) et de l'anxiété générée par la perspective d'échec (M_{af}). Si le besoin d'accomplissement est supérieur à l'anxiété alors la tendance résultante sera positive et l'individu va s'engager dans l'activité pour la réussir. À l'inverse, si l'ensemble est négatif, alors l'action de l'individu est inhibée.

Il est intéressant de noter que la motivation d'accomplissement est la plus forte lorsqu'un besoin d'accomplissement élevé s'accompagne d'une anxiété de l'échec faible. Tous les autres cas de figures aboutissent dans le meilleur des cas à une faible motivation d'accomplissement.

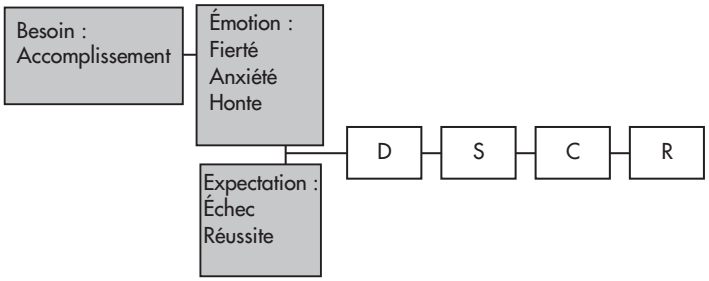

Figure 2.71 – *Représentation intégrée de la motivation d'accomplissement (d'après Atkinson, 1964)*

4.1.3 Instrumentalité

En 1955, Helen Peak a introduit le concept d'instrumentalité pour décrire l'impact de la probabilité du résultat d'une action sur la valeur de cette action. Plus globalement, l'auteur estime que l'instrumentalité permet d'apprécier la relation qu'il peut exister entre la valeur d'un objet et les différentes conséquences d'un résultat qui permet d'accéder à ce même objet. Pour Peak (1955), la composante affective de la valeur d'un objet peut être obtenue en multipliant la satisfaction et l'instrumentalité de chaque conséquence attendue.

Dans une étude sur l'attitude des étudiants envers les travaux ou examens universitaires, elle (Peak, 1960) mesure l'impact du besoin d'accomplissement (Murray, 1938 ; Atkinson, 1964) sur l'instrumentalité de différentes actions ou activités universitaires.

Dans l'un des deux groupes constitués dans le cadre de cette étude, le besoin d'accomplissement était fortement activé au travers de la passation d'un examen juste avant de remplir un questionnaire d'attitude. L'attitude des étudiants envers différentes actions ou activités universitaires (exemple : les interrogations surprises sont justifiées et devraient être généralisées ; ou, il est de la responsabilité de chaque étudiant de travailler 8 heures par semaine à étudier pour 3 heures de cours dispensés) était mesurée à l'aide de 15 items. Après cette mesure, chacun des 15 items était écrit sur une carte indépendante et les étudiants avaient pour instruction de considérer la probabilité de chacun d'entre eux d'interférer, de n'avoir aucun impact ou de favoriser le fait d'obtenir une excellente performance universitaire (il s'agit d'une appréciation directe de l'instrumentalité du comportement). Les résultats de cette étude montrent que la corrélation entre l'attitude et l'instrumentalité a été plus forte lorsque le besoin d'accomplissement était stimulé. Autrement dit, quand une politique ou une procédure sont vues comme ayant pour effet de faciliter « les performances aux examens » universitaires (instrumentalité), l'attitude tend à être positive et à l'inverse quand elle est supposée entraver les performances aux examens, elle tend à être plus négative.

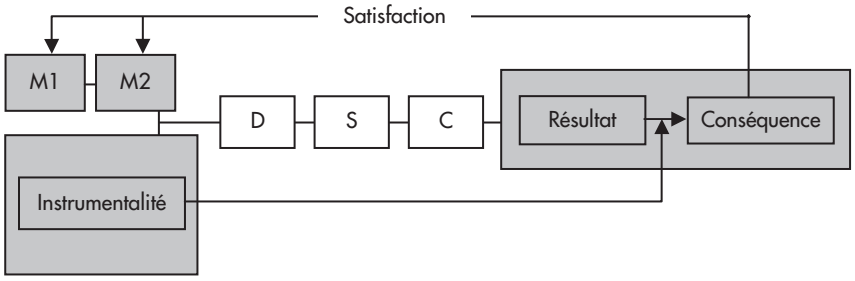

Figure 2.72 – *Représentation intégrée de l'instrumentalité (d'après Peak, 1955)*

4.1.4 La théorie VIE

Comme pour la conception théorique de Peak (1955), cette théorie repose sur une distinction entre différentes formes de résultats. Plus

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

précisément, elle distingue le résultat d'une activité et les conséquences de ce résultat sur la satisfaction. Cette dernière peut avoir un impact sur la motivation de l'individu. Pour Vroom (1964), trois facteurs sont susceptibles d'affecter la motivation : la valence, l'instrumentalité et l'expectation.

Une des préoccupations centrales de Vroom (1964), dans sa conception de la motivation au travail, est l'appréciation des « préférences » individuelles envers certains types de résultats. Il liste les différents concepts qui sont utilisés à son époque pour apprécier cette attraction. Il cite pêle-mêle l'incitation (Atkinson, 1964), l'intérêt (Holland, 1966) ou encore la valence (Lewin).

C'est sur ce dernier concept qu'il arrête son choix. « Afin de rester consistant durant tout cet ouvrage, nous utiliserons le terme de « valence » en référence à l'orientation affective envers certains résultats particuliers. Dans notre système, un résultat a une valence positive quand la personne préfère l'atteindre plutôt que de ne pas l'atteindre (…) il est supposé que la valence puisse prendre une large gamme de valeurs positives et négatives » (Vroom, 1964, p. 18, traduction libre). Cependant, pour Vroom, la valence doit tenir compte de l'anticipation de l'individu. « Un individu peut désirer un objet mais avoir peu de satisfaction à son obtention (…). À n'importe quel moment, il peut y avoir une différence entre la satisfaction anticipée pour un résultat (sa valence) et sa satisfaction actuelle (sa valeur) (…). La valence d'un résultat pour une personne est une fonction monotone ascendante de la somme algébrique du produit de toutes les valences de tous les autres résultats et de l'instrumentalité pour atteindre ces autres résultats » (Vroom, 1964, p. 18-20, traduction libre).

L'instrumentalité fait directement référence aux travaux de Peak (1955). Comme pour Peak, l'instrumentalité concerne la relation entre le résultat d'une action et les conséquences de ce résultat. À l'image de ce qui se passe pour la valence, l'instrumentalité varie elle aussi de 0 (le résultat de l'action ne produit pas de conséquence avec une valence) à 1 (le résultat produit toujours une conséquence avec une valence). Le modèle de Vroom part donc du principe qu'il existe deux niveaux de valences articulées entre elles. Le premier est celui de la valence de réalisation du résultat qui se combine avec l'instrumentalité. La somme de ces différentes valences de réalisation alliée à leur instrumentalité produit une valence de deuxième niveau qui est la valence du résultat.

$$V_j = f_j[\sum_{k=1}^{n}(V_k I_{jk})](j = 1...n)$$

V_j = Valence du résultat j

I_{jk} = Instrumentalité du résultat j pour une réalisation k

Équation valence du résultat (Vrom, 1964)

En plus de l'expectation et de la valence, il est nécessaire pour Vroom de tenir compte du contrôle de l'individu sur le résultat. Ce contrôle dépend du niveau d'expectation. « Si l'individu choisit entre différentes alternatives qui impliquent des résultats incertains, il semble clair que le comportement est affecté non seulement par les préférences entre ces différents résultats mais aussi par le degré de croyance qu'il nourrit envers la probabilité que ces résultats puissent advenir (…). Une expectation est définie comme une croyance momentanée concernant la probabilité qu'un acte particulier puisse être suivi d'un résultat particulier » (Vroom, 1964, p. 20, traduction libre). L'expectation peut prendre une valeur comprise entre 0 (l'action n'est jamais suivie du résultat) et 1 (l'action est toujours suivie du résultat). Pour lui, si l'expectation est une association action-résultat qui varie entre 0 et 1, l'instrumentalité est une association résultat-résultat qui fluctue de – 1 à + 1 en passant par 0.

Si l'instrumentalité est de – 1, cela veut dire que l'individu croit que la réalisation du second résultat est certaine sans le premier résultat et impossible si ce dernier se produit. À l'inverse, si l'instrumentalité est de + 1 alors l'individu croit que le second résultat se produira nécessairement avec la réalisation du premier.

Pour Vroom (1964), la valeur du résultat se combine avec l'expectation pour donner lieu à une seconde équation qui permet de déterminer la force de l'action.

$$F_i = f_i[\sum_{j=1}^{n}(E_{ij} V_j)](i = n+1...m)$$

F_i = Force de l'action

E_{ij} = Niveau d'expectation que l'acte i puisse être suivi du résultat j

V_j = Valence du résultat j

Équation force de l'action (Vroom, 1964)

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

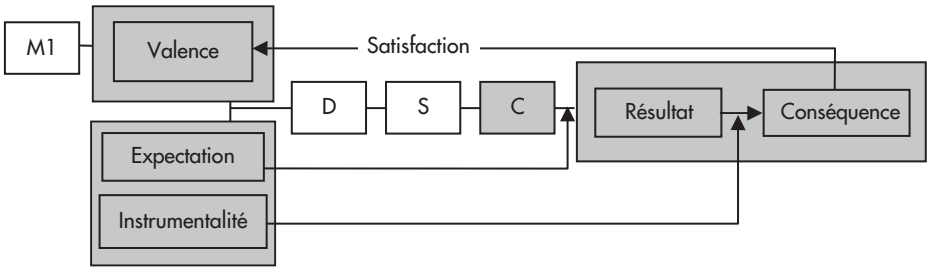

Figure 2.73 – *Représentation intégrée de la théorie VIE (d'après Vroom, 1964)*

4.2 Distinction expectation–valeur

4.2.1 Modèle général de la motivation et de l'action

Pour Heckhausen et Heckhausen (2008), les bases de l'action humaine sont liées à deux caractéristiques universelles : la recherche de contrôle et l'organisation des buts d'engagement et de désengagement. Cette double détermination de l'action s'inscrit dans un modèle général qui estime que la motivation est le fruit de l'interaction entre l'individu et l'environnement.

En ce qui concerne l'individu, trois grands types de facteurs jouent un rôle essentiel sur la motivation :

- les besoins et la recherche de contrôle qui sont sous-jacents à d'innombrables motivations ;
- les motivations implicites (McClelland *et al.*, 1989), qui sont différentes d'un individu à l'autre ;
- les buts ou motivations explicites que l'individu adopte et poursuit.

L'intégration des facteurs environnementaux permet de rendre compte des opportunités et des contraintes qui pèsent sur l'expression des trois grandes catégories de facteurs liés à l'individu. Les situations offrent des opportunités et des incitations possibles qui ne peuvent être exclues de l'analyse motivationnelle. Chaque résultat positif ou négatif qu'une situation peut promettre ou signaler à l'individu est appelé une « incitation » et contient des « demandes caractéristiques » d'une action appropriée. Les incitations peuvent être associées avec l'action elle-même, avec son résultat, mais aussi avec les conséquences de ce même résultat. Il y est donc possible d'envisager trois types d'expectations :

– les expectations situation-résultat, où il est attendu d'une situation qu'elle aboutisse à un certain résultat dans tous les cas (probabilité forte) ou rarement (probabilité faible) ;
– les expectations action-résultat, qui pronostiquent dans quelle mesure telle action conduit à tel résultat – le résultat est intrinsèque à la course de l'action ;
– les expectations résultat-conséquence, qui statuent sur la probabilité qu'un résultat ait une conséquence donnée – la conséquence est extrinsèque à l'action comme peuvent l'être la poursuite d'un but à long terme ou les récompenses.

Quand l'expectation situation-résultat est forte (la situation va inévitablement provoquer le résultat sans intervention), il y a peu d'incitation à agir. En revanche, si l'expectation situation-résultat est faible et que l'expectation action-résultat est forte, l'incitation à agir est d'autant plus forte que l'expectation-résultat-conséquence est élevée.

Cependant, l'action de la personne ne dépend pas seulement de l'incitation de la situation, mais du fait qu'elle correspond à l'expression des motivations implicites et explicites de l'individu.

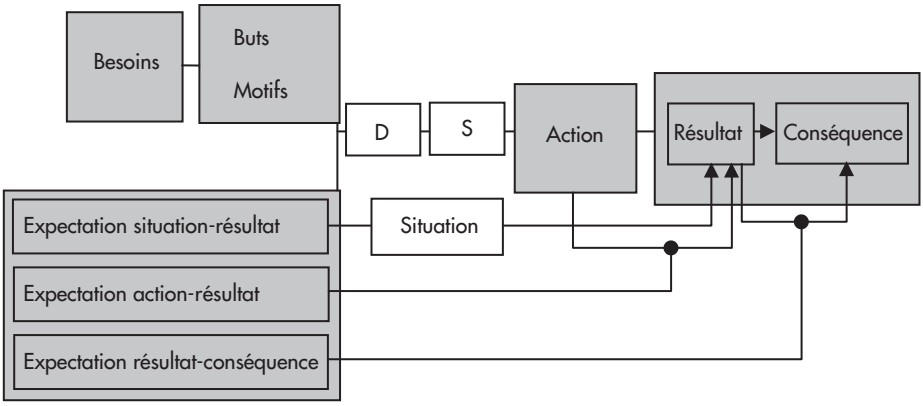

Figure 2.74 – *Représentation intégrée du modèle général de la motivation et de l'action (d'après Heckhausen et Heckhausen, 2008)*

4.2.2 Apprentissage, expectations et renforcement

La conception motivationnelle de Bolles (1972) s'appuie entièrement sur les théories béhavioristes mais propose d'interpréter l'apprentissage d'une manière radicalement différente.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Pour le béhaviorisme, c'est la contingence entre un stimulus et une réponse qui permet d'expliquer l'apprentissage. Si certains événements sont contingents à l'occurrence d'une réponse particulière, il s'ensuit que la réponse devient plus forte et donc que la modification comportementale peut être théoriquement attribuée à ce processus d'augmentation de la force de certains types de réponses.

Cependant, Bolles (1972) montre que dans de nombreux cas, cette explication en termes de contingence ne permet nullement d'expliquer l'apprentissage. Par exemple, il existe des situations où l'animal acquiert si rapidement un comportement que la procédure de renforcement décrite ci-dessus n'a pas à être appliquée. De même, Bolles rapporte différentes études où le renforçateur est présenté régulièrement avec la réponse, sans pour autant augmenter la force de réponse. Différents phénomènes comme les comportements dits de superstition, la polydipsommanie, qui s'observent fréquemment chez le rat affamé durant l'apprentissage par conditionnement, sont très difficilement explicables dans le cadre d'une contingence entre stimulus et réponse.

Pour Bolles (1972), l'ensemble de ces phénomènes inexplicables peuvent facilement trouver une explication dans le cadre conceptuel qu'il propose.

Dans toutes les procédures dans lesquelles le conditionnement classique est supposé apparaître, celles-ci donnent l'opportunité à l'organisme d'apprendre des relations prédictives entre des événements environnementaux. L'animal n'apprend pas seulement à répondre aux stimuli, il peut aussi apprendre des expectations. Bolles propose donc un modèle entièrement basé sur ces différentes formes d'expectations qu'il présente sous forme de lois.

La loi primaire de l'apprentissage permet d'établir ce qui se produit lorsque l'organisme est confronté à un nouvel environnement. Quand l'apprentissage se produit, ce qui est appris est que certains événements, indices (S), prédisent certains autres événements qui ont une importance biologique (S*). L'animal peut incidemment présenter une nouvelle réponse, mais l'essentiel n'est pas là. L'essentiel est qu'il ait appris une expectation qui représente et corresponde à une contingence S-S*.

La deuxième loi de l'apprentissage permet d'expliquer la contingence qui peut exister entre le comportement de l'animal, R, et les conséquences de sa réponse, S*. Bolles estime que l'animal peut apprendre une expectation qui correspond à une relation R-S*. Cette expectation, avec celle qui correspond à S-S*, constitue l'ensemble de l'apprentissage dans la plupart des expériences d'apprentissage instrumentales.

Les deux formes d'expectations S-S* et R-S* sont synthétisées ou combinées dans ce que Bolles appelle un « syllogisme psychologique » qui fait en sorte qu'en présence de l'indice S, l'animal aille généralement produire la réponse R. Pour Bolles, cette proposition, qu'il appelle la loi de la performance, n'est pas une troisième forme d'apprentissage mais se résume uniquement aux deux formes d'expectation. Son but est d'expliquer comment l'expectation produit la performance.

Ces trois lois permettent, ensemble, d'expliquer les faits inexplicables relevés précédemment qui restaient incompréhensibles dans le cadre d'une explication purement pavlovienne ou skinnerienne. En effet, toute forme d'apprentissage à un moment t doit tenir compte des expectations qui ont été opérées à un moment t – 1. Cette loi des expectations précédentes explique que lorsqu'un animal a préalablement appris, ou qu'il possède de façon innée une association R-S*, lorsqu'il est confronté à une situation d'apprentissage S-S*, son comportement va être dominé par les R-S* dominants, plus que par les R-S* liés aux contingences de l'environnement. Ce sont ces expectations précédentes qui imposent des contraintes sur ce que l'animal peut apprendre.

Ainsi, pour Bolles, l'augmentation de la force de la probabilité d'une réponse augmente en fonction des paramètres suivants :

– la force de l'expectation S-S* ;
– la force de l'expectation R-S* ;
– la valeur de S*.

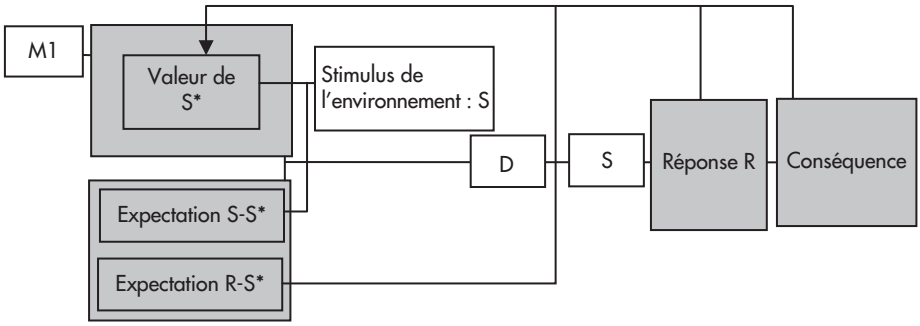

Figure 2.75 – *Représentation intégrée du modèle apprentissage, expectations et renforcement (d'après Bolles, 1972)*

Pour lui, ce sont les indices environnementaux qui sont la source de la motivation incitative au travers de l'expectation S-S*. En revanche, la force de l'expectation R-S* n'a rien à voir avec la motivation de l'animal, elle détermine uniquement la direction que le comportement doit

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

adopter. La valeur de S* peut être négative lorsque l'animal a faim ou négative quand il s'attend à recevoir un choc électrique. Cependant, il est à noter que l'augmentation de la privation de nourriture a uniquement pour effet d'augmenter la valeur de S*, pas la force de la réponse de l'animal, cette dernière étant liée uniquement aux deux formes d'expectations.

4.2.3 Sentiment d'efficacité personnelle

Pour Bandura (2003), « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Il apporte également de nombreuses précisions sur ce concept, notamment au travers de la distinction avec d'autres notions apparentées (expectation, estime de soi par exemple). « L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles (…) » (p. 24) cependant elle « n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes (p. 64) (…). Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou extraordinaires, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle » (p. 63). Le sentiment d'efficacité personnelle n'est donc pas une sorte de métacapacité générale contrastant avec la spécificité des différentes aptitudes. Il s'agit plutôt d'une croyance qui se module en fonction des aptitudes auxquelles fait appel l'individu. Par exemple, un individu peut estimer qu'il sait très bien se servir du système d'exploitation d'un ordinateur (par exemple Windows ou Linux) sans pour autant se sentir capable d'utiliser, ou même de maîtriser, l'utilisation d'un logiciel de statistiques. Il s'agit bien de l'utilisation de deux logiciels, mais le sentiment d'efficacité personnelle est variable dans les deux cas. Cependant, même si l'individu ne connaît pas le logiciel de statistiques, il pourra estimer qu'il peut malgré tout en utiliser au moins les rudiments. Cette estimation d'efficacité repose sur les expériences de maîtrise de différents logiciels informatiques. Au travers de cette expérience multiple, il a développé un sentiment d'efficacité qui est, cette fois, plus généralisable que la simple maîtrise d'un seul logiciel.

L'efficacité personnelle perçue est spécifique à une activité, mais elle peut se généraliser à plusieurs activités similaires voire à un domaine d'activité donné. Lorsque l'individu ne connaît pas une activité, il se

base sur la relation entre l'activité nouvelle et une autre activité connue la plus proche possible pour se faire une idée de son efficacité personnelle. Certains individus vont s'estimer efficaces dans de nombreux domaines, alors que d'autres vont restreindre leur sentiment d'efficacité perçue à certains domaines de compétence liés à leurs pratiques.

Comment se forge le sentiment d'efficacité personnelle ? Pour Bandura (2003), la performance atteinte dans une activité n'est pas la seule source d'information du sentiment d'efficacité personnelle. « Les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'informations : les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateur de capacité ; les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que font les autres ; la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités ; les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement » (p. 124). S'il n'est pas faux de dire que la réussite permet d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle tandis que l'échec a tendance à le miner, cette argumentation reste trop simpliste pour s'appliquer à toutes les situations. L'individu qui réussit trop facilement va par exemple voir fondre son capital d'autoefficacité aux premiers échecs. À l'inverse, une série d'échecs suivie d'une seule performance exceptionnelle peut conforter durablement le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu. Comme nous avons pu le voir précédemment, dans le cadre d'une implication pour l'*ego*, une réussite obtenue au prix d'un effort important a un effet négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle. À l'inverse, si l'individu est impliqué dans l'activité, plus l'effort est important, plus l'individu s'estime compétent. Dans ce dernier cas de figure cependant, l'individu ne tient pas compte des performances d'autrui. Pour Bandura, l'observation de l'autre, notamment au travers des études sur l'apprentissage vicariant, est l'un des quatre processus clefs dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle. Il juge la comparaison sociale indispensable pour évaluer ses capacités. Cet étalonnage se fait en fonction de critères de comparaison qui sont les garants d'une évaluation justifiée de ses propres compétences. L'individu va se comparer avec des individus qui lui sont similaires. La réussite ou l'échec de ces « modèles » en a d'autant plus d'impact. Le modèle a aussi une action plus directe sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu.

Dans une perspective sociale cognitive, Bandura affirme que le simple fait d'observer un modèle échouer ou réussir va avoir un impact sur

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

le sentiment d'efficacité personnelle. De nombreuses études montrent que non seulement l'observation d'autrui accroît ou réduit le sentiment d'efficacité, mais aussi que l'auto-observation peut avoir les mêmes effets. Là encore, plus le modèle est proche en termes de compétence, plus son impact est important.

La troisième source du sentiment d'efficacité personnelle est la persuasion verbale. Si le fait de souligner les capacités personnelles a comme impact d'augmenter le sentiment de capacité personnelle, insister fortement sur une réussite minime a pour effet d'informer hypocritement que l'individu a de faibles capacités.

L'influence de la source de persuasion est à mettre en relation avec les différents indicateurs d'efficacité dont l'individu dispose. Inciter une personne à travailler dur pour faire des progrès va la conduire à estimer, après de nombreuses séances de travail acharné, que ce sont ses efforts et non ses compétences qui sont à la base de ses réussites. L'individu aura donc une perception d'efficacité personnelle moindre. Deux caractéristiques semblent avoir un effet sur la persuasion verbale : la crédibilité et le niveau d'expertise de la source. Plus la source est experte dans le domaine de compétence visé, plus son influence est importante.

La quatrième source d'information pour établir le sentiment d'efficacité personnelle est liée aux états émotionnels. Lorsque l'individu effectue une activité, il perçoit son niveau de stress, ses battements cardiaques, son niveau de ventilation, l'effort qu'il déploie, la fatigue qu'il ressent, autant d'indicateurs qui vont être interprétés différemment en fonction du sentiment d'efficacité perçue. Les recherches actuelles sur l'émotion indiquent qu'un indicateur, par exemple le niveau d'excitation, peut être interprété de différentes façons en fonction du contexte.

L'ambiguïté des perceptions émotionnelles laisse place à une large gamme d'interprétations possibles. Les individus qui ont un faible sentiment d'efficacité perçue vont donc interpréter une augmentation de rythme cardiaque comme un état désagréable produisant de l'anxiété alors que ceux qui ont un niveau d'efficacité perçue élevé vont attribuer ce même battement de cœur comme une augmentation de l'excitation annonciatrice d'une réussite future.

Un autre point important concerne la relation entre motivation et sentiment d'efficacité personnelle. En effet, si ce dernier est différent de la motivation, elle y participe activement. Pour Bandura (2003), la motivation a une action sur les performances au travers de « motivateurs cognitifs anticipatoires » et le sentiment d'efficacité personnelle entre

dans la « composition » de ces motivateurs. La motivation est cognitive car l'individu cherche à déterminer les causes de ses réussites ou de ses échecs. La motivation est anticipatoire car elle repose sur l'expectation de performances tout en étant guidée par des objectifs qui permettent à l'individu d'ajuster comportements et stratégies.

La motivation est donc issue de l'expectation de résultats, notamment dans l'attente de réussites anticipées. Au travers de la représentation cognitive des conséquences à venir, l'individu va générer la motivation du comportement courant. L'auteur considère comme un renforcement l'opération qui affecte le comportement en créant des expectations qui anticipent les gains futurs ou qui permettent d'éviter les difficultés futures. Il différencie cependant cette forme de renforcement du renforcement skinnérien – bien qu'il s'en inspire – car ce dernier est automatique et donc non contrôlé par l'individu. Cette attente de réussite est une des sources de motivation du comportement. Des échecs répétés vont diminuer le capital de confiance personnelle, et en retour affecter les chances de réussites futures.

Une autre source de motivation est fournie par les références aux standards internes que se crée l'individu. L'individu va en permanence s'évaluer au travers de ses standards internes. Le fait de se rapprocher de ses standards va générer chez lui un système d'autorécompense qui va se maintenir tant que le standard n'est pas atteint. La perception d'une différence négative entre la performance et le standard crée une insatisfaction qui va motiver un changement correctif du comportement. Pour expliquer comment la motivation peut être relancée en permanence, l'auteur estime que dès qu'un standard est atteint, le sujet va se fixer des standards plus élevés pour re-dynamiser cette autorégulation motivationnelle. Cette relation entre but, connaissance des performances et satisfaction nous permet de mieux comprendre les résultats qui ont été exposés en introduction (Bandura et Cervone, 1983).

Le groupe qui a vu ses performances le plus augmenter est celui qui avait à la fois un objectif et un feedback. Dans ce groupe, les individus ont pu constater une augmentation de leurs performances grâce au feedback (24 %), ce qui a eu un impact positif sur le sentiment d'autoefficacité. Cependant, ils n'ont pas réussi à atteindre l'objectif de 60 %, ce qui a provoqué un sentiment d'insatisfaction. Cette insatisfaction motive les individus de ce groupe à outrepasser leurs performances à la dernière séance puisqu'ils les doublent comparativement aux autres groupes qui n'ont pas bénéficié de l'ensemble des informations (soit sans but, soit sans feedback).

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

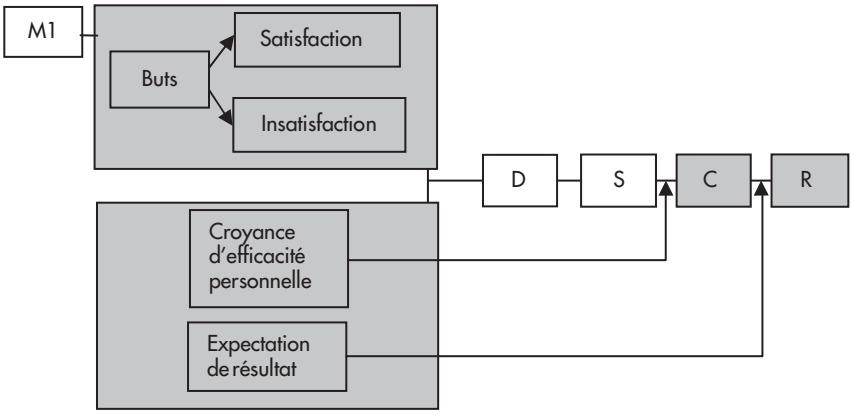

Figure 2.76 – *Représentation intégrée de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (d'après Bandura, 2003)*

4.3 Expectation de contrôle

4.3.1 Résignation apprise

La résignation a été mise en évidence dans un premier temps chez l'animal. Dans l'une des premières expériences, Overmier et Seligman (1967) utilisent trois groupes de chiens. Dans le premier, qui est le groupe d'échappement, les chiens sont préalablement disposés dans un harnais. Ils reçoivent ensuite 64 chocs non signalés de 60 mA sur un intervalle temporel allant de 60 à 120 secondes. Si le chien appuie sur un panneau qui est placé juste devant son museau durant le choc, alors ce dernier s'arrête, sinon il continue pendant 30 secondes. 24 heures plus tard, les chiens sont mis dans une boîte à navette qui est constituée de deux compartiments séparés par une barrière. Les chocs électriques durant cette deuxième période sont précédés par un signal. Le courant électrique n'est appliqué que dans un seul compartiment à la fois. Si le chien saute la barrière qui sépare les deux compartiments, le signal s'arrête et il évite le choc électrique, sinon, 10 secondes après le signal, il lui est administré. Un deuxième groupe, dit contrôle, ne passe pas la période pré-expérimentale dans le harnais. Il n'effectue que la deuxième phase de l'expérience dans la boîte à navette. Le dernier groupe expérimental, le groupe résigné, reçoit l'entraînement pré-expérimental dans le harnais, mais l'appui du museau sur le tableau ne permet pas d'arrêter le choc. 24 heures plus tard, ce troisième groupe est mis dans la boîte à navette dans les mêmes conditions que le 1er et le 2e groupes. Les latences moyennes pour éviter le choc sont de 27 secondes et 25.93 secondes

pour, respectivement, le groupe échappement et contrôle (différence non significative), alors qu'elle est de 48.22 secondes pour le groupe résigné, ce qui est statistiquement différent des deux autres groupes. De plus, 75 % des chiens du groupe résigné n'arrivent pas à éviter au moins 9 chocs sur les 10, alors qu'aucun chien du groupe évitement n'arrive jamais à une telle extrémité. Comme on peut le constater, les déficits du groupe résigné ne peuvent s'expliquer par le seul traumatisme causé par les chocs électriques puisqu'ils sont appliqués chez les chiens du groupe échappement. C'est donc la perception de l'absence de lien entre les réactions et les résultats qui crée ce que les auteurs ont appelé la « résignation apprise » (une traduction française de *learned helplessness*, que d'autres auteurs francophones ont également traduit par « syndrome d'impuissance acquise », « résignation acquise » ou « impuissance apprise »).

Par la suite, Hiroto (1974) va répliquer les mêmes résultats chez l'homme, en utilisant des bruits désagréables en lieu et place des chocs électriques. Il utilise le même protocole expérimental. Là aussi, l'expérience porte sur trois groupes expérimentaux. Les sujets commencent par tenter d'arrêter un son fort qui apparaît aléatoirement dans le temps. Pour le groupe « évitable » (E), il suffit d'appuyer sur un bouton pour arriver à ce résultat alors que le groupe « inévitable » (NE) ne peut rien faire. Le groupe contrôle (C) ne reçoit pas ce traitement. Dans la deuxième partie de l'expérience, les sujets sont invités à tenter d'éviter un bruit très fort qui apparaît cette fois après un signal lumineux en trouvant la bonne manipulation des boutons présents sur une table disposée devant eux. Les sujets ont 18 essais pour y parvenir. Conformément à ce qui avait été montré chez l'animal, en moyenne, les sujets du groupe NE ne réussissent pas à échapper au bruit désagréable dans 50 % des 18 essais alors que ceux du groupe E échouent dans 18 % des cas contre seulement 11 % pour ceux du groupe C. De plus, 34 % des sujets NE n'atteignent pas le critère d'échappement contre 8 % pour les deux autres groupes. La théorisation de ces résultats a connu plusieurs étapes qui, à chaque fois, se sont appuyées sur les précédentes pour arriver à une compréhension plus fine.

1. La première conception, qui est commune à l'homme et à l'animal, est celle qui a permis de définir le socle théorique de la perception de contrôle. En effet, pour Maier et Seligman (1976), les phénomènes regroupés sous le terme de « résignation apprise » définissent un état dans lequel l'organisme a appris que les résultats sont incontrôlables par ses réponses, ce qui induit chez lui une passivité face aux événements aversifs qui peuvent advenir. Maier

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

et Seligman (1976) parlent d'un « espace de contingence » entre la réponse et le renforcement défini de la manière suivante :

– Sur l'axe des y se trouve la probabilité (P allant de 0 à 1) que l'absence de réponse de l'organisme (NoR) soit suivie d'un renforcement (Rft) : P (Rft/NoR).
– Sur l'axe des x se trouve la probabilité (P) que la réponse de l'organisme (R) soit suivie d'un renforcement (Rft) : P (Rft/R).

Pour qu'un organisme apprenne qu'il n'est pas en mesure de contrôler par ses réponses les renforcements de l'environnement, il est nécessaire préalablement qu'il ait appris les probabilités précédentes (qui définissent les axes x et y de l'espace de contingence) ainsi que la relation que ces deux probabilités entretiennent entre elles. Autrement dit, il doit avoir appris ce qui se produit quand il ne répond pas, soit P (Rft/NoR), aussi bien que quand il répond, soit P (Rft/R).

La résignation se produit quand l'organisme apprend que, quelle que soit sa réponse, le renforcement a la même probabilité d'apparaître : P (Rft/NoR) = P (Rft/R).

En revanche, lorsque ces deux probabilités de l'espace de contingence ne sont pas égales, il existe une dépendance entre la réponse et le renforcement, ce qui permet à l'organisme d'avoir un certain contrôle sur le renforcement en fonction de la réponse qu'il produit. Plus ces deux probabilités sont différentes, meilleur est le contrôle de l'organisme.

2. Si l'absence d'une perception de contrôle est suffisante pour expliquer les résultats chez l'animal, chez l'homme, différentes études ont fait apparaître diverses incohérences.

Pour l'homme, l'explication en terme d'un enchaînement qui va pour le sujet de l'événement incontrôlable jusqu'à l'apprentissage de la résignation suppose, pour être valide, de prendre en compte, selon Abramson, Seligman et Teasdale (1978), les attributions qu'il va effectuer face à cette incontrôlabilité. Ces auteurs (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978) proposent donc un modèle attributif de la résignation. En effet, l'homme mis face à un événement incontrôlable va chercher les causes de ce manque de contrôle. Les théoriciens ont distingué trois axes principaux sur lesquels il est possible de distribuer les attributions des individus.

– *Dimension interne/externe*. Les individus vont se demander si l'absence de contrôle est liée à eux comme leurs capacités ou si elle est causée par des phénomènes extérieurs comme la chance. Cette dimension se révèle également d'une importance capitale pour

l'estime de soi. Un individu qui fait une attribution interne connaît par là même une dépréciation de l'estime alors qu'à l'inverse, il protège son estime de lui-même.

– *Dimension globale/spécifique*. Lorsque la résignation apparaît dans toutes les situations, on peut alors la qualifier de globale, alors que si elle n'apparaît que dans certaines catégories de situations elle est considérée comme spécifique. Un individu qui attribue son incapacité de contrôle à un manque d'intelligence produit une attribution globale. À l'inverse, s'il estime que cette absence de contrôle est liée à un manque de travail, alors il produit une attribution spécifique.
– *Dimension stable/temporaire*. Si l'absence de contrôle est susceptible de durer sans perspective de fin, alors la résignation est considérée comme stable. En revanche, si la résignation est seulement transitoire et bien circonscrite dans le temps, alors elle est considérée comme instable. Le manque d'intelligence est un facteur stable alors que le manque d'efforts est un facteur transitoire.

Il importe de noter, comme le font remarquer Peterson *et al.* (1993), que lorsqu'un individu s'attend à une indépendance entre les réponses et les résultats, il va rechercher des explications causales de cette non-contingence. Les explications qu'il fournit vont influencer ses expectations futures de non-contingences qui, à leur tour, vont déterminer la nature du déficit en termes d'apprentissage de la résignation. Si les explications causales influencent les expectations, elles ne sont ni nécessaires ni suffisantes pour une expectation de future non-contingence, car d'autres facteurs peuvent largement surpasser leurs influences. Ce sont les expectations d'incontrôlabilité qui sont les causes directes de la résignation chez l'être humain (Peterson *et al.*, 1993).

3. Le troisième niveau de théorisation introduit encore une nuance supplémentaire dans la séquence qui va de l'absence de contrôle jusqu'à l'expectation d'incontrôlabilité : le style explicatif (*explanatory style*, Peterson et Seligman, 1984 ; Peterson *et al.*, 1993). Le « style explicatif » est l'un des deux déterminants de l'explication causale que la personne tiendra face à un événement incontrôlable. L'autre déterminant est la nature de l'événement en tant que tel. En effet, dans certaines situations, les caractéristiques de l'événement ne laissent pas la place à la moindre ambiguïté en termes d'explications causales. Dans ces conditions, quel que soit le style explicatif de l'individu, c'est avant tout l'événement en lui-même qui dicte l'explication causale. C'est le cas par exemple lorsqu'il existe

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

un fort consensus social sur les raisons qui expliquent l'absence de contrôle de tel ou tel phénomène. En revanche, dans d'autres situations, il existe une place pour une certaine ambiguïté sur cette même explication causale. Lorsque c'est le cas, pour Peterson *et al.* (1993), le style explicatif est à même d'influencer l'estime de soi ainsi que l'apprentissage de la résignation. Dans ces conditions, la question centrale n'est plus seulement de connaître les attributions possibles pour un objet ou un événement mais de se demander comment les individus assignent des causes aux événements dans lesquels ils sont personnellement impliqués.

Cette reformulation théorique se veut également une modélisation de la dépression et estime que, bien qu'il soit possible d'induire une résignation avec des événements positifs, le caractère négatif des événements donne une importance plus grande à ces derniers (tels que les échecs).

Pour Peterson *et al.* (1993), l'incontrôlabilité d'événements négatifs est donc nettement plus préjudiciable que celle d'événements positifs et ce sont ces événements qui sont susceptibles de mener les individus à la dépression.

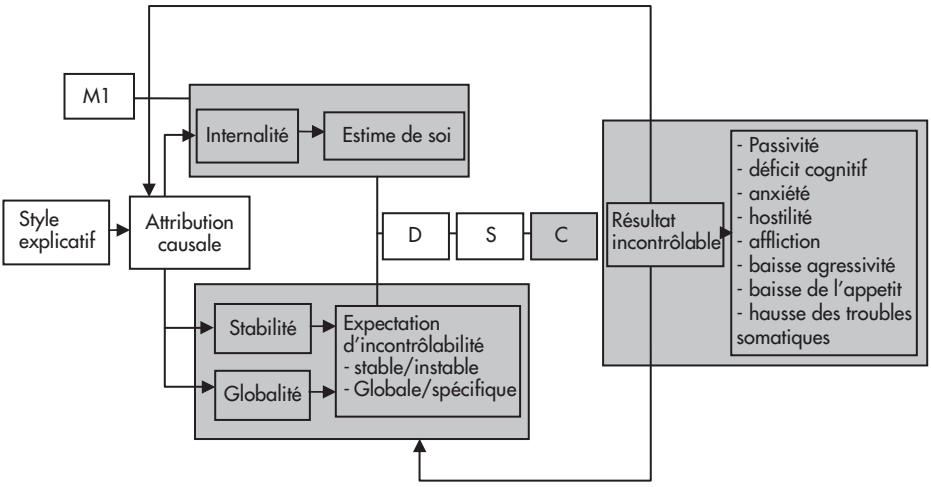

Figure 2.77 – *Représentation intégrée de la résignation apprise (d'après Peterson, Maier et Seligman, 1993)*

4.3.2 Théorie du contrôle perçu

« Dans un sens large, la perception de contrôle peut être pensée comme un modèle causal naïf permettant aux individus d'expliquer

le fonctionnement du monde : quelles sont les causes des événements désirables et indésirables, quel rôle ont-ils joué dans le succès ou l'échec, quelle est la responsabilité des autres personnes, des institutions, du système social ? Comme le note Brim (1976), le sens du contrôle personnel est en fait un système de croyance, c'est-à-dire une théorie sur soi-même en relation avec son environnement basée sur un principe causal permettant d'apprécier si les résultats sont la conséquence de son propre comportement ou s'ils tendent à apparaître indépendamment de celui-ci. Les individus cherchent à expérimenter le contrôle car les êtres humains ont besoin d'être efficaces dans leurs interactions avec leur environnement. L'expérience de contrôle est en elle-même quelque chose de plaisant alors que la perte du contrôle peut être dévastatrice » (Skinner, 1995, p. XVI-XVII, traduction libre).

Pour Skinner (1995), le contrôle perçu repose sur le besoin d'*effectance* (White, 1959) et donc de compétence selon lequel l'être humain a fondamentalement besoin de se sentir efficace dans ses interactions avec l'environnement. Pour elle, le fait de placer l'origine de la perception de contrôle sur un besoin permet de rendre compte d'une source profondément individuelle, sur laquelle l'influence de l'environnement ne peut être que seconde. Pour Skinner (1995), le fait d'émettre un tel postulat permet d'affirmer que le besoin de compétence est l'ultime source de pouvoir qui permet aux individus d'être la source et les agents de leurs propres motivations.

Fondamentalement, Skinner (1995) estime que toutes les croyances de contrôle font partie d'un système plus important lié à la gestion de ses compétences, qui a pour fonction de réguler et d'interpréter les interactions avec l'environnement. Il est donc possible d'avoir une vision séquentielle des croyances qui régissent la perception de contrôle. Avant l'engagement, les croyances de contrôle régulent la qualité de l'action. Après l'engagement, elles permettent d'interpréter la performance (en termes de croyance de capacité et de stratégies). D'un point de vue conceptuel, Skinner (1995) estime que la croyance de contrôle n'est que l'une des trois croyances nécessaires pour comprendre l'action de l'individu. L'action elle-même repose sur trois éléments fondamentaux, qu'elle utilise pour définir les différentes formes de croyances : l'agent (le *self*), les moyens et les fins. La croyance de contrôle fait référence aux expectations généralisées qui spécifient dans quelle mesure le *self* peut produire des événements désirés ou prévenir des événements non désirés. Elle permet d'articuler l'agent et la fin. Ces croyances sont équivalentes aux expectations de performances et à l'estimation du succès. Les croyances moyens-fins se définissent comme des expectations

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

généralisées qui permettent d'apprécier dans quelle mesure certains moyens ou certaines causes sont des conditions suffisantes pour produire les fins ou les résultats. Ces croyances sont utilisées pour savoir si un comportement ou une réponse donnée de la part de l'individu va effectivement être en mesure de produire le résultat.

Enfin, les croyances de capacités ou d'agentivité sont des expectations généralisées qui permettent d'estimer dans quelle mesure le *self* possède ou a accès à certaines causes. Ces croyances se trouvent entre l'agent et les moyens.

Le terme « croyance » est utilisé ici pour insister sur la nature de la perception de contrôle. Une croyance est en effet plus une conviction que quelque chose qui s'appuie sur des éléments bien tangibles. Ensemble, les trois croyances décrites ont pour fonction de réguler et d'interpréter l'action.

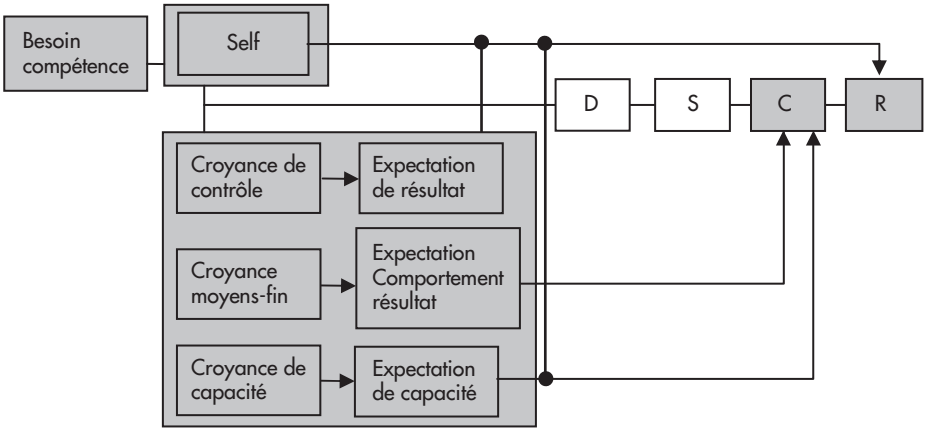

Figure 2.78 – *Représentation intégrée de la théorie du contrôle perçu (d'après Skinner, 1995)*

4.3.3 Le locus de contrôle

Le concept de *locus* de contrôle s'insère dans le cadre plus large de la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1982). Il n'est pas possible de détailler ici toute la complexité théorique de cette conceptualisation, mais il est cependant nécessaire de donner certaines précisions afin d'appréhender la nature du *locus* de contrôle.

Pour la théorie de l'apprentissage social, les déterminants de l'action sont le fruit d'expériences apprises. Les déterminants non appris comme les besoins biologiques ne sont pas pris en compte dans cette théorie. Il

existe quatre classes de variables dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social : le comportement, les expectations, les renforcements et les situations psychologiques.

Dans la plupart des situations classiques, le comportement dans une situation psychologique spécifique est fonction de l'expectation (définie dans ce cadre théorique comme une probabilité) que ce comportement puisse mener à un renforcement spécifique dans cette situation et de la valeur de ce renforcement. Il est supposé que si l'organisme perçoit deux situations comme similaires, alors les expectations, pour un type de renforcement ou pour une classe de renforcement, vont se généraliser d'une situation à l'autre. Les expectations dans chaque situation sont donc déterminées non seulement par les expériences spécifiques à la situation mais aussi, jusqu'à un certain point, par l'expérience dans les autres situations que l'individu perçoit comme similaires. Il existe donc des expectations généralisées qui sont liées à la similarité des situations entre elles, et des expectations spécifiques liées à la situation. Pour Rotter, dans le cadre de situations nouvelles ou ambiguës, le poids des expectations généralisées est plus important.

Pour Rotter (1966), « quand un renforcement est perçu par le sujet comme suivant ses propres actions, mais non entièrement contingent à son action, alors dans notre culture il est typiquement perçu comme le résultat de la chance, du destin, c'est-à-dire sous le contrôle d'une puissance étrangère, ou comme quelque chose d'imprévisible car sous-tendu par des forces multiples et complexes. Quand un événement est interprété de cette manière par l'individu, nous disons que le contrôle est externe. Si une personne perçoit que l'événement est contingent à son propre comportement ou à ses caractéristiques personnelles, relativement permanentes, cette croyance est étiquetée en tant que contrôle interne » (p. 1, traduction libre).

Le *locus* de contrôle réfère donc à la croyance qu'une réponse aura une influence, ou pas, sur la possibilité d'atteindre la performance. Il est donc possible de dire dans ce sens que le *locus* de contrôle entre dans la catégorie des expectations généralisées. Rotter distingue néanmoins deux types d'expectations généralisées. L'expectation que le comportement puisse mener à un certain renforcement ou expectation de renforcement, d'une part. D'autre part, l'expectation généralisée de résolution de problème centrée sur l'instrumentalité du comportement pour atteindre un but donné. Le *locus* de contrôle est un des déterminants de cette deuxième forme d'expectation. Le *locus* de contrôle va donc influer sur l'expectation d'atteindre ou non un objectif donné.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

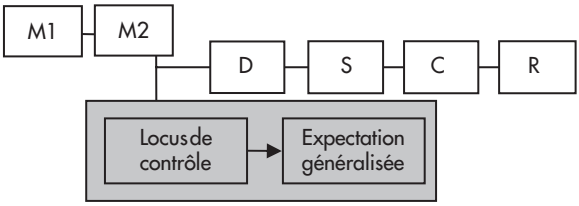

Figure 2.79 – *Représentation intégrée du locus de contrôle (D'après Rotter, 1966)*

4.4 Prédiction imaginaire

4.4.1 Modèle de la réalisation imaginaire

Le modèle que propose Oettingen (1996 ; Oettingen et Hagenah, 2005) suppose de clarifier dans un premier temps la conception qu'elle propose de l'expectation et de l'anticipation fantaisiste (*free fantasie*). Dans les deux cas, la pensée envisage un futur mais de deux manières radicalement différentes. Pour elle, les expectations sont des jugements, des croyances sur la tournure que peuvent prendre les événements ou les comportements dans le futur. Elles sont basées sur l'expérience passée ainsi que sur l'histoire des performances de l'individu. En revanche, les anticipations fantaisistes sont des pensées et des images de futurs événements ou de comportements qui surgissent dans l'esprit d'une personne indépendamment de leurs probabilités réelles d'apparition. Une expectation de compétence positive est donc la croyance qu'une réalisation est faisable. Une anticipation fantaisiste et positive de compétence est constituée par les images d'une compétence future qui surgissent dans l'esprit de l'individu. Les anticipations fantaisistes peuvent donc violer toutes les lois de la physique ordinaire sans que cela les invalide pour autant. Oettingen estime donc à ce titre qu'elles ressemblent à des rêves éveillés.

Dans une série d'expérimentations (Oettingen *et al.*, 2001 ; Oettingen *et al.*, 2002), Oettingen montre avec différents collaborateurs que les anticipations fantaisistes ne permettent pas à l'individu d'anticiper les obstacles qui ne manquent pas de jalonner le parcours d'une réalisation quelconque.

Le manque de préparation et de planification a donc pour effet de compromettre l'émergence d'une motivation nécessaire et suffisante pour réaliser l'activité, qui reste ainsi une pure fantaisie. Les expectations, en revanche, en se servant des événements passés pour prédire le futur, permettent à l'individu de s'interroger sur la pertinence d'un investis-

sement qui doit en valoir la peine. Cependant, dans le cadre de l'acquisition de compétence, le fait de se baser ainsi sur le passé ne permet pas de comprendre pourquoi l'individu, lorsqu'il atteint un objectif difficile, va aspirer à des objectifs encore plus ambitieux. Le modèle de la réalisation imaginaire que propose Oettingen tente précisément de répondre à cette question dans le cadre de l'assignation d'objectif. Le modèle de la réalisation imaginaire spécifie trois voies d'assignation d'objectif qui varient en fonction de la manière dont les individus gèrent le futur qu'ils désirent voir advenir. La première voie est basée sur des représentations mentales d'un avenir « tout en rose » dont tout réalisme même minime n'est nullement pris en compte. Cette voie est celle de « la vie en rose ». La deuxième voie repose sur les aspects négatifs que la réalité rend possible, tout en restant à ce niveau de réflexion. Ces pensées ne peuvent donc être que des ruminations récurrentes car aucune fiction fantaisiste ne vient orienter l'action de l'individu. Cette voie est celle de « l'expectation non fantasmée ». Enfin, la troisième voie peut être envisagée comme un chemin de traverse entre les deux premières. L'utilisation de cette voie implique de contraster mentalement le futur désiré avec les aspects négatifs de la réalité comme le fait de se voir exceller en mathématiques tout en envisageant les pensées distractives qui peuvent gêner le travail en mathématiques permettant d'augmenter les capacités de l'apprenant. Cette voie est celle de l'« imaginaire contrasté ».

Dans une étude sur les relations interpersonnelles (Oettingen et al., 2001, expérience 1) réalisée auprès de 136 étudiantes, Oettingen et ses collaborateurs ont pu montrer l'impact de ces différentes voies. L'expérimentation comprenait trois parties.

Dans la première, les participantes devaient lister les problèmes interpersonnels les plus importants qu'elles rencontraient au moment de l'étude (e.g. « mieux comprendre quelqu'un que j'apprécie », « augmenter la qualité de ma relation avec mon partenaire », « mieux comprendre ma mère »). Afin de mesurer l'expectation de succès, les participantes devaient répondre à la question suivante : « Pensez-vous que ce problème puisse avoir une fin heureuse ? » La réponse devait être reportée sur une échelle en sept points allant de 1 (très improbable) jusqu'à 7 (très probable). Ensuite, les participantes devaient indiquer la valeur incitative qu'avait pour eux la résolution du problème. Pour cela, elles devaient répondre à la question suivante : « Estimez-vous qu'il est important que ce problème ait une fin heureuse ? » Là encore, les sujets devaient utiliser une échelle en sept points pour répondre.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

La deuxième partie de l'expérience était consacrée également à établir deux autres listes. Dans la première, l'expérimentateur demandait aux participantes de citer au moins quatre aspects positifs qui étaient liés à un happy end (e.g. « avoir plus de temps l'un pour l'autre », « se sentir aimé »). À l'inverse, dans la deuxième, il s'agissait de citer quatre aspects négatifs (e.g. « rester timide », « travailler encore davantage »).

Durant la troisième phase de l'expérience, les participantes étaient réparties en trois groupes. Toutes les participantes commençaient par ranger par ordre d'importance tous les aspects négatifs et positifs donnés précédemment.

Dans la condition de l'« imaginaire contrasté », les participantes étaient invitées à élaborer mentalement l'aspect positif d'un happy end et deux aspects négatifs de la réalité susceptibles d'entraver ce happy end.

Dans la condition de « la vie en rose », elles avaient simplement pour instruction d'élaborer mentalement les quatre aspects les plus importants d'un happy end. Enfin, dans la condition de l'« expectation non fantasmée », elles avaient pour instruction d'élaborer mentalement les quatre aspects les plus négatifs. L'expérimentateur présentait ensuite à toutes les participantes huit phrases dont quatre suggéraient la formulation d'un plan contrairement aux quatre autres. Les participantes avaient pour instruction de choisir uniquement quatre phrases qui, d'après elles, correspondaient au mieux à la façon dont elles envisageaient leurs problèmes interpersonnels. La variable dépendante était ici le nombre de phrases qui correspondaient à un plan. Enfin, l'expérimentateur demandait aux participantes de répondre à la question suivante : « Dans quelle mesure une fin heureuse à vos problèmes interpersonnels dépend-elle de circonstances externes ? »

Les résultats montrent que dans la condition de « l'imaginaire contrasté », les participantes ont fait plus de plans pour résoudre leurs problèmes et ont plus facilement pris la responsabilité de résoudre leurs problèmes de relations interpersonnelles mais uniquement quand leur expectation de réussite est élevée. En revanche, dans les deux autres conditions, l'expectation faible ou forte n'a eu aucun impact sur la mise en place d'un plan ou la prise en main de ces problèmes interpersonnels.

Dans une autre expérience (Oettingen et al., 2001), l'auteur et ses collaborateurs ont utilisé le même plan expérimental pour étudier la réussite scolaire chez les étudiants. Ils ont mesuré dans cette étude les expectations de réussite en mathématiques et les étudiants devaient donner quatre aspects positifs liés au fait d'augmenter ses compétences en mathématiques et quatre aspects négatifs susceptibles d'entraver cette amélioration. Par la suite, les étudiants étaient répartis dans les mêmes conditions expérimentales que celles exposées plus haut. Dans la condition de « l'imaginaire contrasté », les participants qui avaient un niveau d'expectation élevé ont fait plus d'efforts

par la suite et ont obtenu de meilleures évaluations que tous les autres sujets. Les participants de cette même condition qui avaient un niveau d'expectation faible nt fait moins d'efforts et ont eu de moins bonnes évaluations par la suite. Là encore, pour les participants dans les deux autres groupes, le niveau d'expectation, qu'il soit fort ou faible, n'a eu aucun impact sur la réussite scolaire.

Ces différents résultats indiquent donc que les deux aspects de l'acquisition de compétence que sont la désirabilité (importante) et la faisabilité (expectation positive) sont deux prérequis essentiels dans la perspective de l'émergence d'un engagement fort à exceller selon l'objectif choisi. Pour créer ce type d'engagement, l'utilisation de « l'imaginaire contrasté » permet de créer le fantasme d'un futur désirable tout en laissant à l'individu la possibilité d'envisager les obstacles, ce qui l'engage d'autant plus fortement qu'il a une expectation de réussite importante.

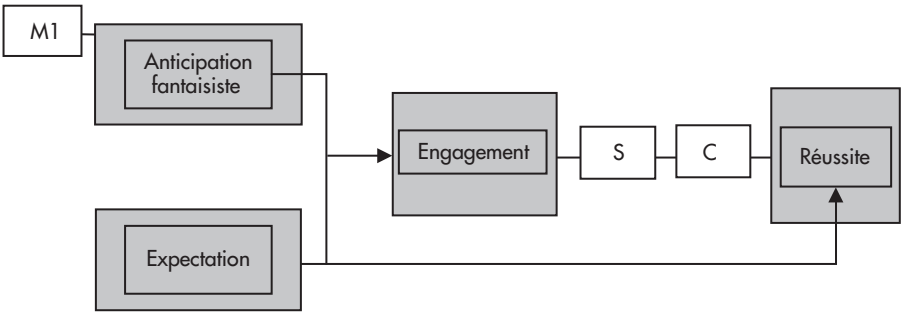

Figure 2.80 – *Représentation intégrée du modèle de la réalisation imaginaire (d'après Oettingen et Hagenah, 2005)*

4.4.2 Optimisme dispositionnel

La conception dispositionnelle de l'optimisme (Scheier et Carver, 1985) s'appuie en partie sur le célèbre modèle de l'autorégulation que ces mêmes auteurs ont proposé (Carver et Scheier, 1982) et sur la conception de l'expectation généralisée proposée par Rotter dans le cadre du *locus* de contrôle (1966). Si les auteurs de cette conception parlent d'optimisme dispositionnel, c'est qu'ils estiment que les personnes optimistes le sont en général, et quelles que soient les situations. Autrement dit, pour eux, l'optimisme est avant tout une disposition stable de l'individu. Le fait que l'optimisme puisse avoir une conséquence comportementale d'une certaine importance s'inscrit dans leur modèle de l'autorégulation (Carver et Scheier, 1982). Selon ce modèle, les objectifs

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

comportementaux sont guidés par une boucle rétroactive. Pour eux, le système de *feedback* qui guide le comportement devient de plus en plus engageant quand l'individu se focalise sur le *self* lorsque en parallèle les buts comportementaux ou standards sont saillants. Cette focalisation sur le *self* a pour résultat que le comportement émis a pour effet de réduire l'écart entre le comportement présent et le but. Ce processus d'évaluation produit une expectation de résultat qui est une impression subjective que la probabilité de l'écart (entre le comportement et le but) diminue. Si les expectations comportementales sont favorables, l'individu va de nouveau soutenir son effort. Si les expectations sont défavorables alors l'individu diminue son effort voire se désengage totalement au bout de plusieurs tentatives.

Dans cette perspective théorique, l'individu s'attend à de bons ou à de mauvais résultats et c'est cette expectation qui est la source de l'optimisme, du bien-être et même des attributions sur les causes de l'expectation. L'échelle que Scheier et Carver (1985) proposent, le test d'orientation de vie (*Life Orientation Test* ou LOT), permet de mesurer l'optimisme et part donc du postulat que ce sont les expectations de résultat en eux-mêmes qui sont les meilleurs prédicteurs du comportement, plutôt que les bases à partir desquelles ces expectations sont dérivées. Un individu peut produire des expectations favorables, et donc optimistes, pour de très nombreuses raisons mais le résultat reste qu'il s'attend à ce que les événements lui soient favorables. C'est uniquement cet aspect qui compte pour Scheier et Carver (1985). L'optimisme dispositionnel est corrélé significativement avec la santé des étudiants, avec la résistance aux dépressions *post partum* ou aux stratégies de *coping* que met en place l'individu pour résister à différents problèmes (Scheier et Carver, 1985). D'une manière générale, l'optimisme est associé à une meilleure résistance aux maladies les plus graves (Taylor *et al.*, 2000).

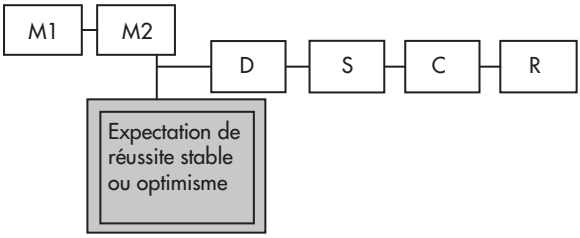

Figure 2.81 – *Représentation intégrée de l'optimisme dispositionnel (Scheier et Carver, 1985)*

5. Conceptions motivationnelles dans le cadre de prises de décision

5.1 Engagement

5.1.1 Le modèle des phases de l'action

Le modèle des phases de l'action (Heckhausen, 1986 ; Heckhausen et Gollwitzer, 1987 ; Achtziger et Gollwitzer, 2008) est l'un des rares modèles qui intègre, en un ensemble cohérent, motivation et volition. Le modèle postule qu'il existe quatre phases, elles-mêmes entrecoupées de différentes intentions. Prises ensembles, ces quatre phases expliquent comment l'individu en vient à positionner des objectifs (*goal setting*), à prendre la décision de s'engager dans l'action (le fameux « passage du Rubicon », *cf.* Achtziger et Gollwitzer, 2008), et enfin à agir en vue d'atteindre cet objectif (*goal striving*).

La première est la phase prédécisionnelle (*predecisionnal phase*). Elle est purement motivationnelle. Durant celle-ci, l'individu délibère sur les différentes motivations qui le poussent à agir. Ces différentes formes motivationnelles s'incarnent dans des souhaits que formule plus ou moins explicitement l'individu. Ces souhaits sont pesés (en termes de coût/bénéfice) à la fois en termes de désirabilité (« différents types de motifs », dans le cadre du modèle intégratif de la motivation) et de faisabilité (« prédiction », dans le cadre du modèle intégratif de motivation). L'individu ne se limite pas aux conséquences à court terme, il peut aussi envisager les conséquences à long terme. À la fin de cette phase, une fois que l'individu a bien pesé le « pour » et le « contre » de chaque souhait, il est prêt à prendre ou non la décision de s'engager dans l'action. Pour Achtziger et Gollwitzer (2008), la décision est prise uniquement lorsque la phase prédécisionnelle a atteint un certain niveau de clarification. Ce processus de délibération peut être raccourci en demandant aux personnes d'estimer sous toutes les coutures comment une des alternatives peut être l'objet d'une action (Gollwitzer, Heckhausen et Ratajczak, 1990). Si l'individu décide d'en rester là, alors, les autres phases du modèle n'ont pas lieu d'être. En revanche, s'il décide de s'engager dans l'action, alors il passe à la deuxième phase.

Lors de la phase pré-actionnelle (*preactionnal phase*), l'individu planifie son action. Il réfléchit aux moyens et aux stratégies à mettre œuvre pour la mener à bien. En effet, l'individu est en général pris dans un flux

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

d'activités et il doit non seulement terminer celles qui sont en cours, mais aussi attendre le bon moment pour agir. Le point central de cette phase ne tourne plus autour de la motivation mais de la volition, c'est-à-dire, autour des moyens à mettre en œuvre pour réaliser l'action. Les réflexions de l'individu une fois qu'il a « passé le Rubicon » ne sont plus du tout les mêmes que celles qu'il avait avant (Gollwitzer, Heckhausen et Steller, 1990). Dans cette première phase volitionnelle, les réflexions sont orientées sur la mise au point d'un plan d'action pour le souhait sélectionné. L'implémentation d'intentions (Gollwitzer, 1999), c'est-à-dire le fait de spécifier où, quand et comment les objectifs doivent être atteints, facilite le passage à l'action au moment opportun pour l'individu (Gollwitzer et Brandstatter, 1997).

La phase actionnelle (*actional phase*) est celle de l'action proprement dite. Durant cette phase, tous les efforts de l'individu sont engagés afin de permettre le dénouement préalablement projeté de l'action. Ces efforts sont facilités par la fermeté du but poursuivi et qui implique de résister aux difficultés rencontrées, fermeté qui permet également à l'individu d'initier à nouveau son action lorsque cette dernière est interrompue. Achtziger et Gollwitzer (2008) parlent de « force volitionnelle ». Celle-ci explique le fait que l'individu persiste malgré les interruptions et les difficultés rencontrées lors de l'exécution de l'action. Durant cette phase, c'est la représentation du but dans lequel l'individu est engagé qui guide son action.

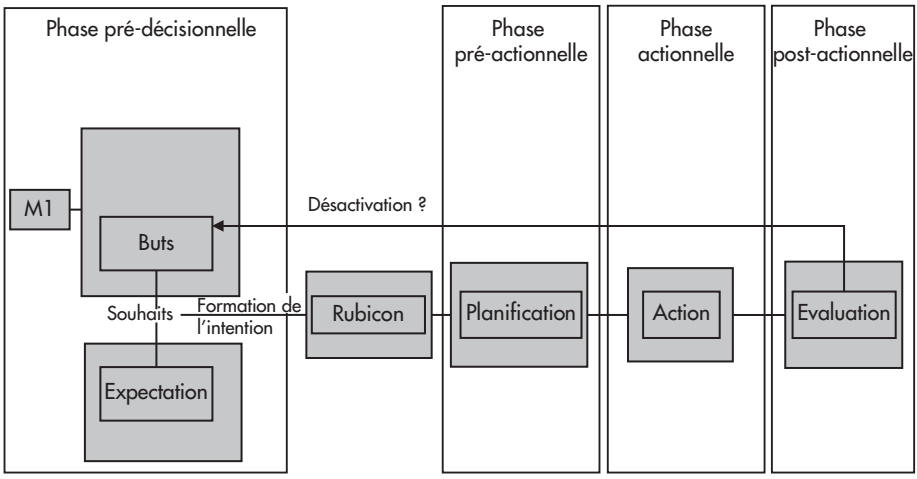

Figure 2.82 – *Représentation intégrée du modèle des phases de l'action (d'après Heckhausen, 1986 et Achtziger et Gollwitzer, 2008)*

Enfin, la phase post-actionnelle se produit après que l'action a été à son terme et que l'intention qui guidait l'action de l'individu a été désactivée. C'est lors de cette phase que les individus mesurent le résultat de leur action. Si l'action a permis d'atteindre l'objectif que s'était fixé l'individu, alors le but est désactivé. À l'inverse, si le résultat n'est pas satisfaisant, alors le but n'est pas désactivé et l'individu va chercher à l'atteindre au cours d'une nouvelle tentative. Les individus qui subissent une défaite cuisante en tentant d'atteindre un objectif peuvent ainsi ne pas pouvoir se détacher de cet objectif. Lorsque l'objectif n'est pas atteint, les personnes peuvent également diminuer leurs prétentions et désactiver l'objectif.

5.1.2 Soumission librement consentie

La théorie de la soumission librement consentie s'inscrit pour Joule et Beauvois (1998) dans la suite logique des travaux de Lewin (1947*a*) sur la résistance au changement. Dans cet article, Lewin (1947*a*) reprend les conceptions issues de la théorie des champs en expliquant que les habitudes sociales ou encore les coutumes représentent une force supplémentaire qui est là pour garder le système global dans un état stable (que Joule et Beauvois, 1998, qualifient de « gel cognitif »), et ce quelles que soient les forces additionnelles impliquées pour tenter de déséquilibrer le système. Pour Lewin (1947*b*), cette force de l'équilibre est directement liée à la valeur que les individus accordent aux normes du groupe. Cette résistance au changement ne peut donc être altérée que si la valeur que les individus accordent à la norme du groupe est elle-même remise en cause. Pour Lewin (1947*b*), la modification des habitudes sociales suppose trois étapes :

1. « dégel » de l'équilibre actuel ;
2. modification de l'état actuel ;
3. « gel » du nouvel état.

Dans le cadre de plusieurs études sur la modification des habitudes alimentaires des ménagères américaines, Lewin (1947b) a comparé deux conditions expérimentales. Dans la première, des ménagères étaient conviées à une simple lecture sur les vertus de la consommation du lait frais. Dans la deuxième condition, les ménagères ont été impliquées dans une discussion collective qui les a peu à peu amenées à prendre la décision de modifier leur consommation de lait frais. Lewin insiste bien sur le fait qu'aucune pression d'aucune sorte n'a été exercée sur les ménagères pour les forcer à prendre ↗

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

une décision allant dans le sens souhaité. Les résultats de consommation de lait frais, au bout de deux à quatre semaines, montrent que la décision en groupe a permis une multiplication par deux du pourcentage de ménagères qui modifiaient leurs habitudes.

Dans une autre étude, sur la consommation d'huile de foie de morue en direction des nouveau-nés, la condition de discussion en groupe a été comparée à une discussion individuelle avec un nutritionniste. Là encore, les résultats montrent que les mères qui avaient pris la décision collectivement de donner de l'huile de foie de morue à leur bébé l'ont fait deux fois plus que celles qui avaient simplement été informées par un nutritionniste, et ce, deux à quatre semaines plus tard.

Les résultats de ces différentes études montrent l'impact de la prise de décision sur la persistance de l'action. Comme l'explique Lewin, « la motivation à elle seule, cependant, n'est pas suffisante pour conduire au changement. Ce dernier présuppose un lien entre motivation et action. Ce lien se situe au niveau de la décision, mais il n'est fourni ni par la lecture, ni même par la discussion. Il semble être lié au fait, au moins en partie, que le processus de décision, qui ne prend que quelques minutes, est capable d'affecter la conduite pour les mois à venir. La décision relie la motivation et l'action et, dans le même temps, semble avoir un effet de "gel cognitif" qui est partiellement dû à la tendance individuelle de "maintenir coûte que coûte sa décision" et partiellement à l'effet d'"engagement envers le groupe" » (1947*b*, p. 37, traduction libre). La soumission librement consentie est le terme générique qu'utilisent Joule et Beauvois (1998) pour désigner toutes les procédures d'engagement qui, comme dans les expériences de Lewin, provoquent une décision individuelle qui induit un effet de gel cognitif, tout en préservant l'« illusion » de liberté dont croit jouir l'individu.

Ils (Joule et Beauvois, 2002) ont ainsi répertorié environ une quinzaine de techniques susceptibles d'engager l'individu, qu'il est impossible de toutes mentionner dans ce trop court résumé. Afin d'illustrer ce bref aperçu, il est malgré tout possible de s'attarder sur l'un des procédés les plus connus et les plus anciens : le pied dans la porte. Le principe de cette technique est simple. Il s'agit, dans un premier temps, de faire en sorte que l'individu pose un acte peu coûteux afin qu'il en vienne plus facilement à en générer un deuxième, qui l'est nettement davantage. À titre d'exemple, l'expérimentateur peut dans un premier temps demander l'heure à une personne afin, dans un deuxième temps, de lui demander une cigarette ou une pièce de monnaie. En procédant ainsi,

l'individu qui passe par un premier acte peu coûteux a significativement plus de chance de voir sa deuxième requête aboutir. Pour Joules et Beauvois (1998, 2002), l'engagement a un double effet sur le plan cognitif (effet de gel) et comportemental (stabilisation du comportement et réalisation de nouveaux comportements allant dans le même sens). Pour Joules et Beauvois (1998, 2002), les différents facteurs qui jouent sur l'engagement sont les suivants :

- Le contexte de liberté dans lequel l'acte est réalisé – un acte réalisé dans un contexte de liberté est plus engageant qu'un acte réalisé dans un contexte de contrainte.
- Le caractère public de l'acte – un acte réalisé publiquement est plus engageant qu'un acte dont l'anonymat est garanti.
- Le caractère explicite de l'acte – un acte explicite, d'interprétation non ambiguë, est plus engageant qu'un acte non explicite.
- L'irrévocabilité de l'acte – un acte irrévocable est plus engageant qu'un acte qui ne l'est pas.
- La répétition de l'acte – un acte que l'on répète est plus engageant qu'un acte qu'on ne réalise qu'une fois.
- Les conséquences de l'acte – un acte est d'autant plus engageant qu'il est lourd de conséquences.
- Le coût de l'acte – un acte est d'autant plus engageant qu'il est coûteux (en argent, en temps, en énergie, etc.).
- Les raisons de l'acte – un acte est d'autant plus engageant qu'il ne peut être imputé à des raisons externes (par exemple : promesses de récompense, menaces de punition) et qu'il peut être imputé à des raisons internes (par exemple : valeurs personnelles, traits de personnalité).

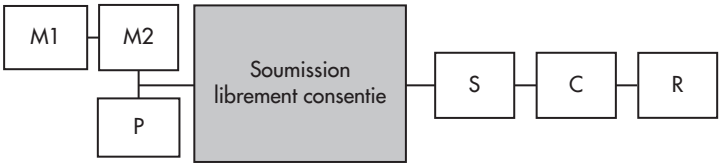

Figure 2.83 – *Représentation intégrée de la soumission librement consentie (Joules et Beauvois, 2002)*

5.1.3 Engagement organisationnel

L'origine des recherches sur l'engagement organisationnel semble remonter à l'étude de Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974) sur le

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

turnover des employées stagiaires en psychiatrie. La question centrale dans cette étude reposait sur le fait de savoir si le concept d'« engagement organisationnel », tel que le définissaient les auteurs, pouvait s'avérer plus crédible que celui de satisfaction.

Dans cette étude princeps, Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974) ont défini l'engagement organisationnel comme la force avec laquelle l'individu s'identifie à une organisation particulière. Cet engagement est caractérisé par trois éléments : a) une croyance forte et une totale acceptation des buts et des valeurs de l'organisation ; b) une volonté avérée d'exercer un effort considérable pour le compte de l'organisation ; c) un désir ferme de continuer à faire partie des effectifs de l'organisation. Pour les auteurs, bien que constitué de trois parties, l'engagement organisationnel n'en est pas moins basé sur une conception unidimensionnelle. Pour étudier l'engagement organisationnel, les auteurs se sont basés sur une échelle composée de 15 items (Organizational Commitment Questionnaire, connu également sous l'acronyme d'OCQ) dont les résultats ont été confrontés à ceux issus d'une autre échelle permettant de mesurer la satisfaction au travail. Les résultats de l'étude sont sans appel, puisqu'ils montrent que l'échelle explique plus de variances sur un seul indicateur que tous ceux nécessaires pour mesurer la satisfaction au travail. Les auteurs concluent donc que l'engagement organisationnel tel qu'ils l'ont défini permet effectivement de diminuer le turnover.

Le concept d'« engagement organisationnel » a donné lieu à de très nombreuses études depuis les années soixante-dix et surtout à différents indicateurs de mesures (voir Foucher *et al.*, 2004 pour une synthèse). D'autres définitions de l'engagement organisationnel ont également été proposées. Après avoir examiné plusieurs définitions majeures de l'engagement à la fois organisationnel mais aussi par rapport au travail la carrière professionnelle, les objectifs, le changement organisationnel, les stratégies mises en place ou tout simplement de manière générale, Meyer et Herscovitch (2001) en proposent une qui se veut une synthèse de toutes les autres.

Pour eux, l'engagement est une force qui rattache l'individu au déroulement d'une action qui peut avoir une ou plusieurs cibles. De plus, l'engagement se distingue clairement de la motivation ou de l'attitude et peut influencer le comportement même en l'absence de motivation extrinsèque ou d'attitude positive.

Différentes recherches ont pu également mettre en évidence qu'il existe diverses dimensions et de nombreuses formes d'engagement au

sein d'une organisation. À ce niveau, le modèle tridimensionnel proposé par Meyer et Allen (1991) est sans doute l'un des plus utilisés à l'heure actuelle.

Pour eux, il existe : l'engagement affectif, qui reflète l'attachement de l'individu à son organisation ; l'engagement de continuation, qui est lié à l'accumulation de bénéfices au sein de l'organisation (et au coût que représenterait son départ) ; et l'engagement normatif, qui est une perception de la part de l'individu de l'obligation de rester. Pour Meyer et Herscovitch (2001), de ces trois dimensions, c'est l'engagement affectif qui permet systématiquement d'observer les corrélations les plus importantes avec les différents paramètres permettant de mesurer l'engagement dans l'organisation.

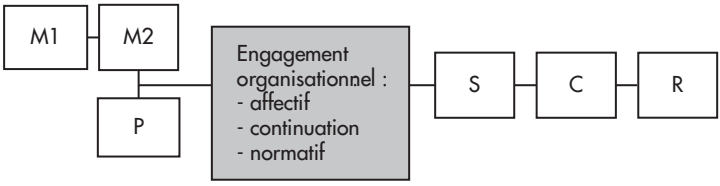

Figure 2.84 – *Représentation intégrée de l'engagement organisationnel (d'après Porter, Steers, Mowday et Boulian, 1974 et Meyer et Allen, 1991)*

5.1.4 Enlisement de l'engagement

Imaginons un instant qu'un *trader* travaillant pour une grande banque française gère pour son compte plusieurs millions d'euros. Un jour, le *trader* mise d'un seul coup plus d'un milliard sur des actions qui lui semblent présenter un faible risque et un rapport intéressant. Malheureusement, peu de temps après, les actions au lieu de monter perdent de leur valeur. Au lieu de céder les actions, il décide d'investir davantage pour, lui aussi, profiter de la baisse de ces dernières. Il s'avère que les actions baissent encore et il se retrouve de nouveau avec une décision à prendre le conduisant à s'enliser davantage ou à se retirer totalement. Ce type de scénario permet d'illustrer ce qu'est l'enlisement de l'engagement. En effet, il existe de très nombreux cas où des décisions préjudiciables ou des politiques désastreuses proviennent du déroulement d'un engagement progressif. Il apparaît que les individus ont tendance à être enferrés par le déroulement de l'action, misant encore davantage après une ou plusieurs mauvaises décisions. Ce phénomène de l'« enlisement de l'engagement » a fait l'objet d'une littérature et de recherches abondantes à partir des années soixante-dix (cf. Brockner, 1992 ; Staw, 1997, pour une revue).

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Staw (1981) a été l'un des premiers à étudier l'enlisement de l'engagement et à proposer un modèle synthétique permettant de regrouper l'ensemble des facteurs qui concourent à enferrer l'individu dans l'action. Pour cet auteur, deux grandes explications ont d'abord été avancées. La première a consisté à faire l'hypothèse que l'enlisement de l'engagement était lié aux capacités limitées de traiter l'information. La seconde a consisté à émettre l'idée qu'il existe différents éléments à même de sérieusement mettre à mal la rationalité de l'individu. Bien que les deux explications soient plausibles, toutes oublient le point clef de l'enlisement de l'engagement. Il ne s'agit pas d'un phénomène statique mais dynamique, c'est la succession de décisions qui entraîne l'enlisement de l'individu, pas un choix unique.

Le modèle que propose Staw (1981) tient compte du poids des décisions passées dans celui des décisions présentes. Autrement dit, il faut prendre en compte le fait que les individus sont motivés pour rectifier les pertes du passé, tout en regardant les futurs gains possibles. La source de cette motivation serait pour l'individu d'apparaître comme un individu rationnel et non comme quelqu'un de contradictoire.

Dans la perspective de la théorie de la « dissonance cognitive » (Festinger, 1957), moins l'individu a envie de reconnaître que les ressources qu'il a investies l'ont été en pure perte, plus il est enclin à continuer d'allouer des ressources supplémentaires dans le processus infernal qu'il a lui-même mis en place. Ainsi, plus l'individu s'investit (psychologiquement ou matériellement) dans une action, plus il est entraîné à contrecœur, plus grande est la probabilité d'un enlisement de l'engagement. Pour Brockner (1992), deux conditions doivent être présentes pour qu'il y ait une très forte probabilité de l'enlisement de l'engagement.

1. La présence d'un *feedback* négatif informant l'individu des résultats de son investissement initial.
2. Un besoin impératif de justifier du bien fondé de cet investissement initial.

Pour Brockner (1992), plus les variables présentes renforcent l'effet de la dissonance (implication personnelle de l'individu, engagement pris en publique par exemple), plus l'enlisement de l'engagement est important. Pour cet auteur, l'effet de la dissonance est, de toutes les explications qui ont été avancées pour expliquer l'enlisement de l'engagement, celle qui a le plus d'impact sur les données expérimentales. Pour autant, ce n'est pas le seul facteur. Il parle d'un ensemble d'effets et s'appuie pour cela sur les travaux de Staw et Ross (1987), pour qui toutes ces

variables, qui ont en commun d'affecter l'enlisement de l'engagement, reposent sur des paris.

Staw (1981 ; Staw et Ross, 1987), en synthétisant les résultats d'une multitudes d'études, propose un modèle qui permet de tenir compte de variables multiples qui, conjointement à l'effet de dissonance, sont en mesure d'affecter l'enlisement de l'engagement. Parmi les nombreux facteurs susceptibles d'influencer l'engagement, la présence d'un modèle a une influence par imitation sur le comportement de l'individu d'autant plus forte que l'individu reste incertain de la meilleure façon de réagir. De même, plus l'estime de soi de l'individu est faible, plus il est enclin à imiter le modèle et, à l'inverse, plus l'estime qu'il a de lui-même est forte, moins l'imitation est forte (Brockner *et al.*, 1987). Staw et Ross (1987) voient l'enlisement de l'engagement comme un processus où l'impact des différentes variables n'est pas le même en fonction du moment où elles sont introduites. À ce niveau, l'impact du *feedback* négatif est totalement dépendant de la temporalité. Si le coût associé à l'investissement est rendu visible trop tôt dans le processus, alors il est moins probable que l'enlisement se produise. En effet, pour Staw et Ross (1987), l'expectation joue également un rôle de première importance dans l'enlisement de l'engagement.

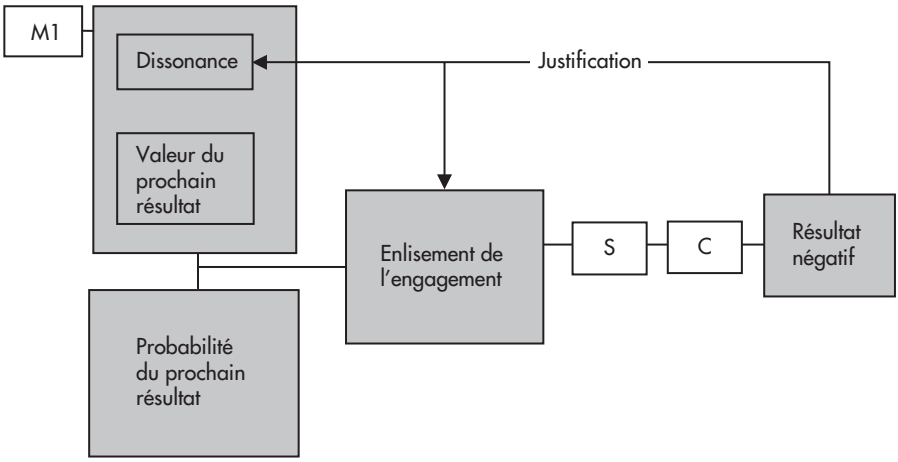

Figure 2.85 – *Représentation intégrée de l'enlisement de l'engagement (d'après Staw, 1981)*

5.1.5 Modèle de l'élan d'achat

Le modèle de l'élan d'achat (*Shopping momentum*) proposé par Dhar, Huber et Khan (2007) s'inspire du modèle de l'implémentation de

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

l'intention (Gollwitzer, 1999) et plus précisément des différentes phases de délibération telles que les propose la théorie des phases de l'action (Heckhausen, 1986).

Pour valider ce nouveau concept, Dhar, Huber et Khan (2007) s'appuient sur une série d'expériences qui montrent non seulement qu'un premier achat a un effet entraînant pour un second, mais aussi quelles sont les conditions à mettre en œuvre pour maintenir cet élan.

L'élan d'achat ne s'inscrit donc pas dans une perspective rationnelle selon laquelle la décision d'achat serait basée sur une pondération des coûts et des bénéfices. Il s'agit ici plutôt d'une modélisation de l'effet engageant que peut avoir un premier achat pour ceux qui suivent.

Dans la première expérience (Dhar, Huber et Khan, 2007), des étudiants sont préalablement payés pour remplir un questionnaire qui n'a aucun lien avec les hypothèses de l'étude. Après avoir reçu 25 roupies (l'étude se passe en Inde), les étudiants sont informés qu'ils peuvent garder cette somme ou bien acheter un objet proposé par l'expérimentateur. Dans la condition contrôle, ils peuvent seulement acheter un porte-clefs pour 7 roupies. Dans la première condition expérimentale, qualifiée de faiblement incitative, ils peuvent acheter une ampoule pour 18 roupies avant que leur soit proposé le porte-clefs. Dans la deuxième condition expérimentale, fortement incitative, il leur est proposé un logiciel éducatif pour la somme de 18 roupies, avant que le porte-clefs leur soit proposé. La différence entre les deux conditions expérimentales est liée à l'intérêt que peut avoir l'objet pour la population étudiante et donc à la probabilité d'achat du premier objet, les étudiants préférant nettement acheter le logiciel éducatif que l'ampoule.

Les résultats de cette expérience sont conformes au modèle de l'élan d'achat. La principale variable dépendante est la proportion d'étudiants qui achètent le deuxième objet, c'est-à-dire le porte-clefs. Cette proportion n'est pas significativement différente entre le groupe contrôle (46.6 %) et la première condition expérimentale faiblement incitative (37 %). En revanche, la proportion d'étudiants qui achètent l'objet cible dans la deuxième condition expérimentale, fortement incitative, est significativement plus élevée (65 %) par rapport à la première condition expérimentale. Ce résultat est répliqué dans la deuxième expérience de l'étude avec des objets différents. D'un point de vue théorique, Dhar, Huber et Khan (2007) estiment que l'élan d'achat est lié aux différences entre « pensées délibératives » (deliberative mind-set) et « pensées d'implémentation » (implementation mind-set) telles que les propose la théorie des phases de l'action (Heckhausen, 1986). Les pensées délibératives qui ont lieu avant la prise de décision (le passage du Rubicon) soupèsent le « pour » et le « contre », alors que les pensées ↗

d'implémentation se focalisent sur les moyens à mettre en œuvre dans la poursuite de l'action. Pour Dhar, Huber et Khan (2007), le premier achat a pour effet de créer un décalage entre les deux systèmes de pensée. Autrement dit, lorsqu'un individu achète le deuxième objet, il n'est plus en phase délibérative mais en phase d'implémentation, ce qui facilite l'achat du deuxième objet. Les expériences 3 et 4 (Dhar, Huber et Khan, 2007) valident totalement ce point de vue puisqu'elles montrent que les individus qui ont déjà fait un achat ont plus de pensées d'implémentation. L'expérience 5 montre également qu'il est possible d'annihiler l'élan d'achat et forçant l'individu à revenir à la phase délibérative en séparant les sommes. Si l'individu doit investir deux sommes, c'est-à-dire une somme pour chaque objet, au lieu d'une somme pour les deux objets, alors l'élan d'achat disparaît. Dhar, Huber et Khan (2007) concluent que le concept qu'ils proposent est à distinguer des techniques d'engagement plus classiques – telles que « le pied dans la porte » – car les procédés expérimentaux sont radicalement différents (acte peu coûteux en premier suivi d'un acte plus coûteux en deuxième).

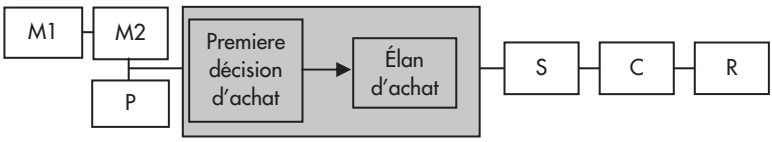

Figure 2.86 – *Représentation intégrée du modèle de l'élan d'achat (d'après Dhar, Huber et Khan, 2007)*

5.2 Décision

5.2.1 Utilité espérée

L'utilité espérée (Bernoulli, 1738/1971) n'est pas une conception directement liée à la motivation mais à la prise de décision. Cependant, cette conception, bien que d'essence mathématique, introduit une évaluation sur ce qui « pousse » l'être humain à rechercher les gains et à éviter les pertes dans les situations où il doit faire des paris. En effet, Bernoulli avait observé que l'homme n'agit pas de façon totalement rationnelle, c'est-à-dire de manière conforme à ce que prédisent les lois mathématiques en termes de probabilités, lorsqu'il est confronté aux jeux de hasard. Si l'individu était parfaitement rationnel, au sens mathématique du terme, ses choix devraient toujours être conformes à l'espérance mathématique, qui peut être définie comme suit : « Les valeurs

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

espérées se calculent en multipliant chaque gain possible par le nombre des possibilités de l'atteindre, et en divisant la somme des produits obtenus par le nombre total des cas possibles, étant bien observé qu'il importe, dans cette théorie, que les cas considérés aient tous la même probabilité » (Bernoulli, 1738/1971, p. 5).

Cependant, l'espérance mathématique est clairement mise en défaut dans les jeux de hasard, l'individu ayant tendance à se montrer moins gourmand que ce que prédit l'espérance mathématique (ce que Bernoulli montre au travers du paradoxe de Saint-Pétersbourg). C'est pour tenir compte du comportement humain dans les situations de risque qu'il propose le concept d'utilité espérée.

« De quelque façon, une personne très pauvre est mise en possession d'un billet d'une loterie qui peut, avec une égale probabilité, lui faire gagner soit rien, soit vingt mille ducats. Cette personne estimera-t-elle sa chance de gain à dix mille ducats ? N'aurait-elle pas tort de céder le billet de loterie pour neuf mille ducats ? Il me semble personnellement qu'il faudrait répondre par la négative. D'un autre côté, j'incline à penser qu'un homme riche serait mal inspiré s'il refusait d'acheter le billet pour neuf mille ducats. Si je ne me trompe, il paraît évident que tout le monde ne peut pas appliquer la règle pour évaluer le jeu. La règle du § 1 (l'espérance mathématique) doit donc être écartée. Mais toute personne qui considérera le problème avec perspicacité et intérêt se convaincra que le concept de VALEUR dont nous nous sommes servi dans la règle doit être défini d'une manière qui rende la méthode universellement acceptable sans réserve. Pour ce faire, la détermination de la VALEUR d'un article ne sera pas fondée sur son prix, mais sur l'UTILITÉ qu'il procure. Le prix d'un article ne dépend que de l'objet lui-même ; il est le même pour toute personne ; en revanche l'utilité dépend des conditions particulières où se trouve la personne qui a la charge de l'évaluation. Ainsi il n'est pas douteux que le gain de mille ducats est plus important pour un homme pauvre que pour un riche, bien que le montant soit le même pour l'un et pour l'autre » (Bernoulli, 1738/1971, p. 6).

L'utilité espérée, d'un point de vue psychologique, est donc une proposition qui renvoie à la valeur « psychologique » que chaque individu accorde à un bien, qui par ailleurs peut avoir une valeur monétaire totalement différente. L'équation que propose Bernoulli, reposant sur cette conception de la valeur en tant qu'utilité espérée, permet à l'individu de prendre ses décisions en fonction du résultat de cette équation. Il est possible de résumer la proposition de Bernouilli en disant que l'utilité de l'éventualité incertaine est la

somme de toutes les utilités de tous les résultats pondérés par leur probabilité. Même si les équations de Bernoulli ont depuis été remises en cause (Camerer, 1989), la conception de l'utilité espérée imprègne, aujourd'hui encore, non seulement le monde économique, mais aussi celui de la psychologie. Pour les théories motivationnelles de l'expectation et de la valeur, la motivation de l'individu dépend de la valeur que représente pour lui un résultat et de la probabilité que ce résultat se produise. La théorie de l'utilité espérée permet de préciser dans quelles conditions ces deux termes devraient inciter l'individu à prendre ou non la décision d'agir. Il apparaît également que les propriétés de l'homme économique telles qu'elles ont été décrites par Edwards (1954) se retrouvent dans de nombreux modèles psychologiques de la motivation.

Pour Edwards (1954), l'homme économique 1) dispose de toute l'information disponible (il connaît toutes les alternatives de ses choix), 2) est infiniment sensible, 3) est rationnel. De plus, l'homme économique prend ses décisions en vertu de la maximisation de l'utilité espérée. Ce principe de maximisation repose sur l'hédonisme et c'est à ce niveau que les théories économiques et motivationnelles se rejoignent sans doute le plus. En effet, comme l'explique Weiner (1992), les théories de la motivation partent du principe que l'homme recherche le plaisir et évite la douleur (principe de l'hédonisme). De même, pour l'homme économique, tout objet ou action peut être envisagé sous ses aspects de plaisir et de douleur. Ces deux propriétés ou utilités de l'objet peuvent prendre une valeur positive (plaisir) et une valeur négative (douleur). Le but de toute action humaine, d'un point de vue économique, serait donc de rechercher le maximum d'utilité. Autrement dit, lorsque les individus ont plusieurs choix possibles, ils choisissent l'alternative qui présente le meilleur rapport entre l'utilité positive et négative. Le modèle d'Atkinson (1964) comme tous les modèles de l'expectation-valeur en général s'inscrivent dans cette perspective de maximisation de l'utilité.

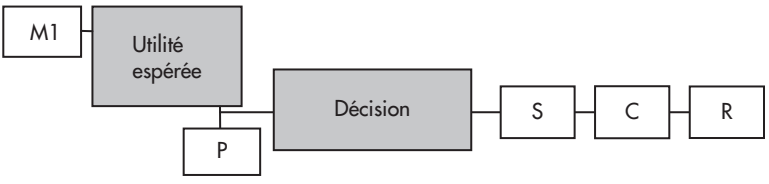

Figure 2.87 – *Représentation intégrée de l'utilité espérée (d'après Bernoulli, 1738)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

5.2.2 Théorie de l'impact du risque sur le comportement du consommateur

Le modèle de Taylor (1974) vise à modéliser la décision d'achat du consommateur. Sa théorie part du principe que le marché étant libre, le consommateur dispose de toute latitude pour opérer un choix parmi les biens qui s'offrent à lui. Dans ce contexte, Taylor estime que le problème central du consommateur est celui du choix. Dans la mesure où le résultat de ce choix ne pourra être connu que dans le futur, cela implique que l'individu soit dans l'obligation de prendre certains risques.

La thèse fondamentale de son modèle est que le risque est perçu comme quelque chose de douloureux dans la mesure où il peut provoquer de l'anxiété. Toute la question du comportement du consommateur se centre donc sur les mécanismes qui contribuent à générer ou à gérer cette anxiété. D'une manière générale, Taylor considère que le comportement du consommateur est tiraillé entre deux objectifs contradictoires. L'individu a en effet appris différents moyens dignes de confiance qui lui permettent d'assouvir ses besoins. Parallèlement, il doit en permanence abandonner ses vieilles habitudes pour trouver de nouveaux moyens de résoudre les problèmes qui se posent à lui. C'est uniquement en prenant des risques qu'il peut surmonter ses difficultés. Dans cette perspective, le consommateur utilise et développe des stratégies de réduction du risque. Pour Taylor, toutes les situations de choix comportent deux types de risques. Le premier est le risque inhérent à l'incertitude du résultat de la décision. Si l'individu achète un bien, il est toujours possible que ce dernier ait un défaut qui rende son utilisation ou sa consommation impossible. Le second est lié à l'incertitude sur les conséquences que peut entraîner le fait de faire une erreur dans son choix. Par exemple, le fait d'acheter un outil de mauvaise fabrication peut entraîner un retard dans la réalisation d'un chantier mais aussi un accident grave. Ces deux types de risques sont présents dans chaque situation mais l'importance de l'un et de l'autre varie en fonction des situations. C'est cette proportion entre chaque risque qui va déterminer la stratégie que l'individu va utiliser.

Le niveau de risque perçu dans une situation et l'utilisation d'une stratégie particulière, permettant de gérer ce risque, sont affectés par le niveau d'estime de soi du consommateur. Les incertitudes pesant sur les résultats sont gérées au travers de la prise d'information. Les incertitudes liées aux conséquences peuvent être gérées en minimisant le montant de l'enjeu ou tout simplement en remettant à plus tard le choix. Le risque représente une perte possible et donc un coût négatif.

Cette perte peut se traduire en termes psychologiques ou sociologiques mais aussi en termes fonctionnels ou économiques. L'impact de l'estime de soi est double.

Premièrement, la compétence que pense avoir l'individu pour choisir de manière adéquate peut s'avérer être insuffisante à ses yeux. Taylor parle dans ce cas d'estime de soi spécifique à la tâche d'évaluation et donc liée à la possibilité de percevoir la possibilité d'une perte ou du risque encouru. Il synthétise les résultats d'études qui montrent que l'individu, avec une faible estime de lui-même, résiste moins bien à la pression de se conformer et est moins capable de percevoir la nocivité de certains stimuli.

Deuxièmement, l'estime de soi peut influencer le comportement du consommateur au travers de la sélection de stratégies permettant la réduction des risques. La considération que l'individu a pour lui-même influe sur la façon dont il perçoit les coûts associés à un choix donné. Si un individu se perçoit comme étant quelqu'un de valeur dans un domaine donné, cela va le conduire à plutôt faire confiance à ses propres choix. Inversement, s'il a une faible estime de lui-même, il va douter de ses choix et donc accorder du crédit à la rumeur, voire encore à ce que disent ses amis.

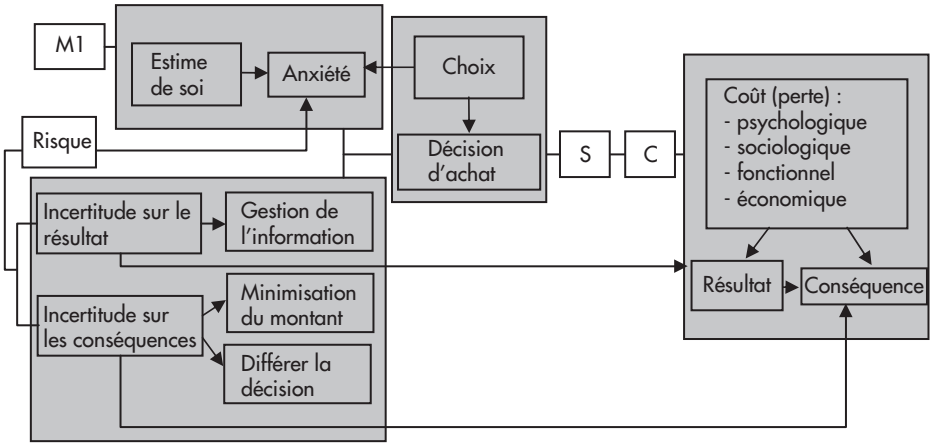

Figure 2.88 – *Représentation intégrée de la théorie de l'impact du risque sur le comportement du consommateur (d'après Taylor, 1974)*

5.2.3 Modélisation de l'implémentation de l'intention

La conception de l'implémentation des intentions (Gollwitzer, 1999 ; Gollwitzer et Sheera, 2006) permet d'expliquer pourquoi il nous est possible de conduire, c'est-à-dire de prendre des décisions à même de

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

mettre notre vie en jeu, tout en pensant à autre chose. Tout un chacun peut expérimenter de façon presque quotidienne ce mode de pensée quasi automatique où nos actions et nos réactions semblent être activées plus par les indices présents dans l'environnement que par nous-même.

Dans l'une de leurs expériences, Gollwitzer et Brandstatter (1997, expérience 2) ont demandé à 86 étudiants volontaires de participer à une étude sur la manière dont ils passaient leur temps libre durant les vacances de Noël. En fait, le véritable objectif de l'expérience était de tester l'implémentation de l'intention. Dans la première partie de la présentation de la procédure, identique pour tous les étudiants, il leur était demandé d'écrire sur deux feuilles de papier ce qu'ils pensaient faire pendant les deux jours suivant le jour de Noël (les instructions étaient données une semaine avant les vacances). La moitié des participants ont ensuite reçu des instructions particulières permettant d'implémenter des intentions. Il était demandé à ces étudiants de se créer une implémentation de l'intention de « où » et de « quand » durant ces deux jours, ils allaient écrire leur compte rendu. Les participants devaient choisir un point spécifique dans le temps (par exemple tout de suite après le déjeuner du matin suivant) et un endroit (par exemple sur le bureau de leur chambre) où ils commenceraient à écrire. Il leur était demandé de bien visualiser les opportunités choisies et de se dire à eux-mêmes silencieusement « J'ai l'intention d'écrire le compte rendu de la situation x ». L'autre moitié des participants n'avaient pas ce type d'instruction. Tous les participants avaient ensuite pour consigne de renvoyer le plus tôt possible leurs comptes rendus par la poste (une enveloppe timbrée était distribuée à cet effet). Les résultats de l'étude font apparaître que les étudiants qui ont eu une implémentation de l'intention ont renvoyé significativement plus tôt leurs comptes rendus. De plus, 71 % des étudiants ont rendu leur rapport dans le temps imparti alors qu'ils n'étaient que 32 % à faire de même dans l'autre groupe.

La conception de l'implémentation d'intention s'inscrit dans le cadre de la théorie des phases de l'action (Heckhausen, 1986). D'un point de vue purement motivationnel, cette conception s'appuie sur la poursuite d'objectifs tout comme la théorie des phases de l'action. Lorsque l'individu choisit de poursuivre un objectif dans le cadre de la théorie des phases de l'action, il n'est pas certain pour autant d'atteindre le résultat qu'il souhaite. Pour cela, il doit franchir différentes étapes qui nécessitent la prise en compte d'éléments complexes. En fonction de la situation, il doit déterminer le comportement le plus approprié et aussi « quand » et « comment » adopter ce comportement pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Dans de très nombreux cas, même si l'individu

est très motivé pour agir, il n'est pas pour autant en mesure de savoir précisément quel comportement adopter et à quel moment, ce qui peut bloquer ou retarder sa prise de décision au moment opportun. Gollwitzer (1999 ; Gollwitzer et Sheera, 2006) fait donc une distinction entre « quand », « comment » et « où » se forment l'implémentation de l'intention du but et celle de poursuivre un objectif en tant que tel. L'intention de poursuivre un objectif spécifie une fin qui peut être une performance ou un résultat. L'intention de poursuivre un objectif a une structure du type « je suis déterminé à atteindre x », où x peut être un comportement ou un résultat. Le fait de générer l'intention d'atteindre un objectif tient lieu d'engagement pour l'individu, qui s'estime alors obligé de le réaliser.

L'implémentation d'intentions est subordonnée à l'intention de poursuivre un objectif et permet de spécifier quand, où et comment les comportements permettront d'atteindre l'objectif. L'implémentation d'intention a la structure suivante : « quand la situation x se produit, je vais réaliser la réponse y ». L'implémentation d'intention permet d'anticiper les opportunités et donne lieu à une orientation des réponses de l'individu. En formulant de telles intentions, l'individu s'engage à répondre à certaines situations de telle manière. Dans la mesure où l'implémentation d'intention implique la sélection de la situation la plus appropriée possible, le fait de générer une représentation mentale de la situation permet plus facilement d'activer l'intention quand la situation se présente (Gollwitzer et Brandstatter, 1997 ; Gollwitzer et Schaal, 1998).

Dans la mesure où l'implémentation d'intention implique la sélection d'un comportement effectif pour atteindre l'objectif qui est connecté à une situation donnée, cet acte mental permet d'atteindre un certain niveau d'automatisation. En effet, lorsque l'individu rencontre la situation donnée, l'action est automatiquement initiée et exécutée, et ne requiert aucune attention de la part de l'individu (Gollwitzer et Schaal, 1998 ; Gollwitzer et Sheera, 2006). Cette automaticité de l'activation des objectifs rejoint la conception de Bargh (2006) sur les buts automatiques. Pour Gollwitzer (1999), en implémentant des intentions, les individus peuvent stratégiquement commuter d'un effort conscient et laborieux de contrôle du comportement (supposant à chaque fois une prise de décision) à un contrôle automatique *via* des indices sélectionnés préalablement dans l'environnement. Les démonstrations expérimentales mais aussi pratiques de l'implémentation d'intention commencent maintenant à être relativement nombreuses (Gollwitzer et Sheera, 2006). Par exemple, l'implémentation d'intentions permet

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

de manger plus diététique à long terme (Sullivan et Rothman, 2008) ou encore d'empêcher l'intrusion de pensée négative pour des patients qui peuvent être suivis dans le cadre d'une psychothérapie (Sheeran, Aubrey et Kellett, 2007).

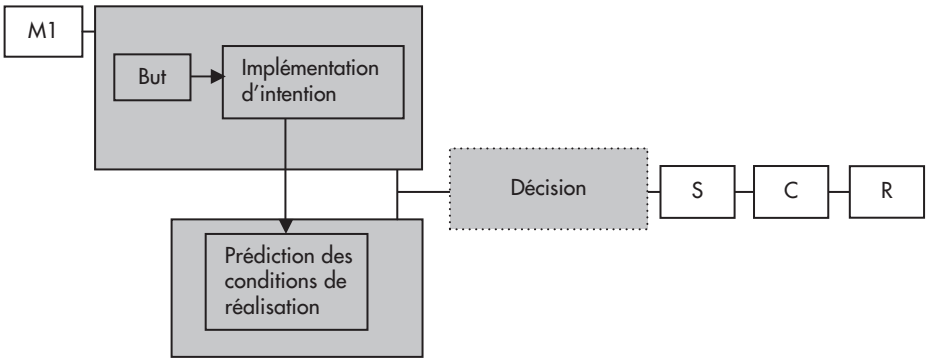

Figure 2.89 – *Représentation intégrée de l'implémentation d'intention (d'après Gollwitzer, 1999)*

5.2.4 La conception coût-bénéfice de l'altruisme

L'altruisme est un comportement qui peut être analysé au niveau sociobiologique, sociologique ou psychologique (*cf*. Penner *et al.*, 2005, pour une revue). De très nombreuses hypothèses sont avancées pour expliquer la source de ce comportement. Dans une perspective purement motivationnelle, l'altruisme pourrait expliquer la présence d'une motivation dont le but central serait de prendre garde au bien-être d'autrui (Batson, 1991, cité par Penner *et al.*, 2005). Dans une perspective sociobiologique néo-darwiniste, l'altruisme serait basé sur des prédispositions génétiques à agir de façon pro-sociale.

L'une des premières explications, qui reste encore valide actuellement, s'inscrit dans le cadre d'un processus de décision. L'analyse en termes de coût/bénéfice qu'ont proposée Piliavin *et al*. (1981) s'appuie sur une analyse hédonique où l'individu pour prendre sa décision cherche à maximiser les bénéfices et à minimiser les aspects négatifs. Dans cette perspective, conforme à l'homme économique d'Edwards (1954) où l'individu regarde avant tout rationnellement ses propres intérêts, dans une situation d'urgence, l'individu à même d'apporter de l'aide analyse les circonstances, pèse les coûts et les bénéfices des différentes alternatives et, enfin, sélectionne le résultat qui a le meilleur rapport positif.

Depaulo et Fisher (1980) montrent également que cette analyse coût/bénéfice s'applique aussi à celui qui recherche de l'aide dans une situation

d'apprentissage. Pour eux, il existe différentes formes de coûts relatifs à la recherche d'aide :

- les coûts relatifs à l'impact négatif sur l'estime de soi ;
- les coûts de celui qui apporte de l'aide ;
- les coûts liés à la modification défavorable que pourrait subir sa propre image pour celui qui apporte de l'aide ;
- l'impact négatif que pourrait avoir la demande d'aide sur les résultats de celui qui la requiert.

Pour vérifier l'impact de ces différents coûts, Depaulo et Fisher (1980) ont proposé à des étudiants de répondre à un questionnaire grâce auquel ils étaient en mesure de gagner des points supplémentaires valant pour la validation de leur diplôme. Les étudiants pouvaient, lors de la réalisation de leur tâche, requérir de l'aide auprès d'un autre étudiant de troisième cycle. En fonction des conditions de l'expérience, il leur était indiqué soit que l'étudiant en troisième cycle était en train de travailler sur sa thèse (coût important), soit qu'il ne faisait rien de spécial (coût faible). De même, toute demande d'aide pouvait coûter 1 point (coût faible), ou 1,5 point (coût important) pour chaque item auquel il serait répondu avec l'aide de cet étudiant en troisième cycle. Par ailleurs, l'activité peut être jugée soit facile, toute demande d'aide ayant un coût important pour l'estime de soi, soit difficile, ce qui a un impact moins important sur l'estime de soi. Conformément aux hypothèses de l'étude, les étudiants requièrent moins d'aide quand celui qui peut répondre à leur question est occupé, ou quand chaque demande d'aide peut avoir un impact négatif sur leur évaluation. De même, si la tâche est jugée facile, les étudiants vont avoir tendance à faire moins de demandes d'aide.

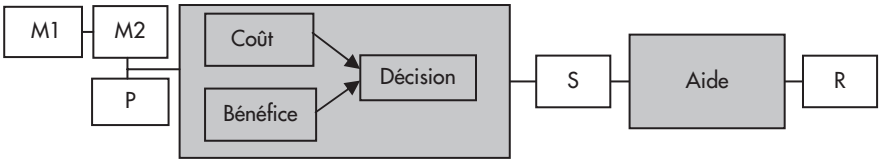

Figure 2.90 – *Représentation intégrée de la conception coût-bénéfice de l'altruisme (d'après Piliavin* et al.*, 1981)*

Plus récemment, Perlow et Weeks (2002) ont montré que ce type d'analyse pouvait être utile pour comprendre les bénéfices qu'attendaient les programmeurs indiens ou américains lorsqu'ils fournissaient de l'aide. En effet, une première analyse a permis de montrer que les programmeurs américains ne fournissaient de l'aide qu'à ceux dont ils pensaient recevoir de même dans le futur. En revanche, les programmeurs

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

indiens ont fourni de l'aide à tous ceux qui en avaient besoin. En fait, il s'avère que l'aide qu'ont apportée les programmeurs indiens à leurs collègues s'insérait dans le cadre d'une opportunité d'apprentissage.

5.2.5 Théorie des perspectives de risque

La théorie des perspectives de risque (*prospect theory*) introduite en 1979 par Kahneman et Tversky a considérablement modifié les conceptions purement mathématiques qui faisaient préalablement office de loi dans le monde économique au niveau de la prise de décision. À propos du livre que ces deux mêmes auteurs ont publié en 2000, Read (2002) a écrit les lignes suivantes : « *Its impact on decision research was like that of* On the Origin of Species *on biology, and it would be just as hard for us (meaning, readers of this journal) to imagine what the world would have been like without Kahneman and Tversky as for a biologist to imagine a world without Darwin* » (p. 469). La théorie des perspectives de risque s'appuie sur les travaux de Bernoulli (1738/1971) mais aussi, et surtout, sur ceux issus de la théorie des jeux de Von Neumann et Morgenstern (1947), deux œuvres majeures dans le domaine de la prise de décision. Ces deux travaux ont en commun de voir en l'homme un être rationnel qui prend ses décisions sur la base d'un raisonnement qui peut parfaitement être modélisé mathématiquement. Si une telle conception semble parfaitement tenir compte de données purement théoriques, en revanche, elle vacille quelque peu lorsqu'elle est confrontée à des situations réelles prenant en compte l'aspect psychologique du comportement humain.

En ce qui concerne les travaux de Bernoulli (1738/1971) sur l'utilité espérée, Kahneman et Tversky (1979, 1984 ; Tversky et Kahneman, 1991) ont montré, à partir d'expériences simples, que les individus présentaient une aversion du risque plus forte que leur attirance envers les gains potentiels. Les travaux de Bernoulli (1738/1971) proposaient de voir en l'utilité espérée une fonction concave de la valeur monétaire. Pour Kahneman et Tversky, cette fonction est effectivement concave dans le domaine des gains, mais elle est convexe dans celui des pertes. De plus, dans le domaine des pertes, elle est plus raide que dans celui des gains. Cette dernière propriété traduit mathématiquement ce que les auteurs dénomment l'« aversion envers les pertes ». En effet, différentes expériences montrent (cf. Tversky et Kahneman, 1991, pour une revue) que la perte de x euros est plus aversive que le gain équivalent de x euro. Par ailleurs, Tversky et Kahneman (1986) estiment que les

modélisations mathématiques de la prise de décisions (comme celles qui sont développées dans le cadre de la théorie des jeux ou de l'utilité espérée) ont besoin pour fonctionner que soient respectées quatre règles essentielles : l'annulation, la transitivité, la dominance et l'invariance. La règle de l'annulation stipule que si des états donnent le même résultat pour un même choix, ils doivent être éliminés. La règle de la transitivité permet de dire que si A est supérieur à B et que B est supérieur à C alors A devra être supérieur à C. Pour la règle de la dominance, si une option est meilleure qu'une autre dans un état et au moins aussi bonne dans toutes les autres, alors cette option doit être choisie. Enfin, pour la règle de l'invariance, différentes représentations d'un même choix du même problème doivent donner les mêmes préférences. Tversky et Kahneman (1986) montrent au travers d'une revue de questions édifiante que toutes ces règles ont été mises en défaut par des expériences toutes très solides sur le plan méthodologique.

L'expérience de McNeil et al. (1982, cité par Tversky et Kahneman, 1986) permet d'illustrer la violation de deux de ces règles. Dans cette étude, les expérimentateurs donnent des informations statistiques sur les résultats de deux traitements du cancer du poumon. Les mêmes statistiques ont été présentées dans un cas en termes de taux de mortalité et dans l'autre cas en termes de chances de survie. Les sujets devaient alors indiquer leur préférence de traitement. Voici les différents problèmes :

Présentation en termes de chances de survie :

1. Chirurgie. Sur 100 personnes qui ont eu une opération chirurgicale, 90 survivent à l'opération, 68 survivent au bout d'un an et 34 au bout de 5 ans.

2. Thérapie par rayonnement. Sur 100 personnes ayant reçu des radiations, toutes survivent à la fin du traitement, 77 sont vivantes au bout d'un an et 22 au bout de 5 ans.

Présentation sous forme de taux de mortalité :

1. Chirurgie. Sur 100 personnes qui ont eu une opération chirurgicale, 10 décèdent des suites de l'opération, 32 meurent au bout d'un an et 66 périssent au bout de 5 ans.

2. Thérapie par rayonnement. Sur 100 personnes ayant reçu des radiations, aucune ne décède des suites de la thérapie, 23 meurent au bout d'un an et 78 périssent au bout de 5 ans.

Le pourcentage de sujets qui sont favorables à la thérapie par rayonnement est de 18 % dans le cas d'une présentation en termes de chances de survie et de 44 % lors de la présentation sous forme de taux de mortalité. Ce résultat montre de façon indiscutable que l'avantage de la thérapie par rayonnement est considéré plus important lorsque le risque est présenté ↗

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

en termes de résultats négatifs (taux de mortalité). De plus, McNeil et al. (1982) ont testé ces problèmes auprès de physiciens, d'étudiants spécialisés en statistiques économiques et de patients, ils obtiennent à chaque fois cette même distorsion liée à la présentation du problème. Cette étude, à elle seule, montre que les règles de dominance et d'invariance volent en éclat à l'épreuve des faits.

La théorie des perspectives de risque (Kahneman et Tversky, 1979) distingue deux phases dans le processus de choix : une phase de mise en perspective (*framing*) préparatoire, et une autre d'évaluation. La première phase consiste en une analyse préliminaire du problème qui structure dans une même perspective les actions, les contingences et les résultats. La façon dont est opérée cette mise en perspective dépend de la manière dont sont présentés les problèmes de choix mais aussi des normes, des habitudes et des expectations de celui qui prend les décisions. Avant que la perspective ne soit évaluée, les composants communs sont annulés et les options qui sont dominées par d'autres sont éliminées. Par la suite, différentes perspectives sont examinées et seule celle qui présente la valeur la plus élevée est sélectionnée. Pour Kahneman et Tversky (1979), il y a deux manières de choisir entre deux perspectives : en découvrant que l'une domine les autres ou en comparant leur valeur. Pour eux (Tversky et Kahneman, 1986), l'introduction de considération psychologique (mise en perspective ou *framing*) enrichit et complexifie l'analyse du choix. Dans la mesure où la mise en perspective des décisions dépend du langage employé lors de la présentation, du contexte dans lequel le choix est opéré, de la nature de ce qui est présenté, l'analyse de ce processus est nécessairement informelle et incomplète. Pour eux, une prise en compte adéquate des choix ne peut ignorer les effets de la mise en perspective et du contexte, même si ces effets sont insolubles mathématiquement.

Pour Tversky et Kahneman (1986), cette théorie remet donc directement en cause le postulat de rationalité de l'être humain. Les avantages d'une conception rationnelle sont quand même nombreux en termes de puissance prédictive et de simplicité. Cependant, cette rationalité n'est pas tenable dans le cadre de la théorie des perspectives de risque. Pour Tversky et Kahneman, (1992) lorsque les individus sont face à des problèmes complexes, ils utilisent une grande variété d'heuristiques pour simplifier les représentations et l'évaluation des différentes perspectives. Ces heuristiques de choix sont difficilement formalisables car leur utilisation dépend de la façon dont le problème est présenté.

Cette présentation des raisonnements que tiennent les êtres humains dans des situations réelles n'est pas sans rappeler les travaux menés en psychologie sociale. Des conceptions attributionnelles de Heider (1958), où l'homme est perçu comme parfaitement rationnel, jusqu'aux travaux de Fiske et Taylor (1991) sur la cognition sociale, où il est conçu avant tout comme un tacticien motivé (Operario et Fiske, 1999), on trouve la même logique : l'abandon d'une rationalité idéale au profit d'une réalité extraordinairement complexe et riche en heuristiques sous-tendue non plus par un hédonisme réducteur (où l'individu n'est qu'un égoïste centré sur son plaisir) mais par diverses formes de motivations.

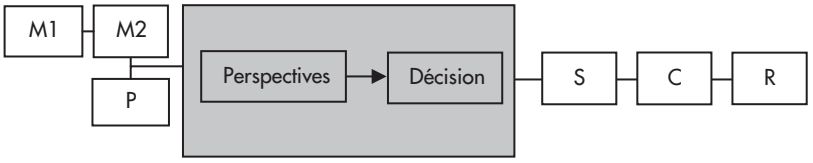

Figure 2.91 – *Représentation intégrée de la théorie des perspectives de risque (d'après Kahneman et Tversky, 1979)*

5.2.6 Procrastination

On dit qu'un individu fait de la procrastination lorsqu'il diffère inutilement, quand il ajourne, quand il recule perpétuellement des activités prioritaires (Ellis et Knaus, 1977 ; Knaus, 2000). Pour Knaus (2000), la procrastination est un choix et une décision de différer quelque chose. Cette décision continue indéfiniment en dépit de nombreuses opportunités qui pourraient y mettre un terme définitif. Cependant, Knaus rappelle que toutes les décisions de différer une activité ne relèvent pas toutes de la procrastination, et ne sont pas négatives en soi.

Steel (2007), au travers d'une analyse de différents textes historiques, montre que la procrastination a toujours existé au travers des âges mais qu'elle n'a acquis véritablement une connotation négative qu'avec la révolution industrielle. Avant cette époque, la procrastination était vue comme quelque chose de neutre et pouvait être interprétée comme de la prudence face à l'emballement de l'action. Le terme de procrastination a, lui-même, une origine historique puisqu'en latin *pro* signifie « en avant » et *crastinus* veut dire « à demain ». Pour Steel (2007), l'individu fait de la procrastination lorsqu'il retarde le commencement ou la complétion d'une course future de l'action. Le fait de spécifier que la procrastination fait référence au déroulement de l'action permet d'éliminer toutes les activités qui, prises individuellement, prennent peu ou pas de temps.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Cette distinction permet donc de bien spécifier qu'il ne s'agit pas d'un simple évitement de la prise de décision. De plus, sous son aspect négatif, voire pathologique, la procrastination doit, évidemment, être entendue comme quelque chose de déraisonnable, où la mauvaise gestion temporelle est quelque chose d'irrationnel. Pour Steel (2007), la procrastination est donc un ajournement volontaire de l'action, et ce, bien que l'individu s'attende à ce que ce délai empire les choses.

Pour Knaus (2000), les individus qui font de la procrastination remettent indéfiniment ce qu'ils ne veulent pas faire. La procrastination est le résultat d'un processus interactif de dysfonctionnements à la fois cognitif et comportemental qui généralement comprend les éléments suivants :

1. un désir d'éviter l'activité ;
2. une décision de la reporter ;
3. une promesse de la réaliser plus tard ;
4. un engagement dans des activités substitutives qui font diversion ;
5. des excuses fallacieuses qui ont pour but à la fois de justifier le délai et d'éviter les blâmes.

Les procrastinateurs sont généralement tellement absorbés dans ce processus qu'ils limitent eux-mêmes la construction d'une compétence à organiser, réguler et diriger correctement l'activité en vue d'atteindre un résultat productif. Différents mécanismes psychologiques peuvent opérer indépendamment ou coexister. La procrastination peut être connotée comme un problème d'habitude, un mécanisme de défense, une peur de l'échec perfectionniste, un symptôme dépressif, un déficit de l'attention, de faible capacité d'organisation, un manque de confiance en soi, une faible frustration à la tolérance, un malaise anxieux. De plus, la procrastination peut être un moyen d'obtenir des bénéfices secondaires comme de l'attention.

Pour Knaus (2000), toute une panoplie de motivations d'évitement est associée à la procrastination. Ces motivations sont médiatisées par divers mécanismes comme le manque de confiance en soi, la faible tolérance à la frustration, l'agressivité passive, la rébellion, la peur de l'échec, l'indifférence, la paresse, l'ennui, la difficulté se contrôler. Cependant, bien qu'ils aient généralement une faible opinion d'eux-mêmes, les individus qui font de la procrastination recherchent l'assentiment de ceux qui les entourent. Pour éviter les punitions, ils mettent en place des stratégies qui vont dévier les blâmes comme le fait de décaler la responsabilité, de jouer le jeu (de faire comme si), de rationaliser, de dénier, de faire des excuses ou encore de créer une distorsion de la réalité.

Pour Steel (2007), d'une manière générale, il semble que la procrastination soit associée à une faible estime de soi et à un sentiment d'efficacité personnelle extrêmement faible. Ces individus souffrent de croyances irrationnelles qui mettent en doute leur capacité de réaliser l'action (faible sentiment d'efficacité personnelle) et parallèlement ils estiment que le moindre échec ne fait que confirmer leurs faiblesses (faible estime de soi). Les individus qui font de la procrastination estiment confusément que leurs actions ne vont pas changer leur situation, ce qui fait qu'ils se concentrent plutôt sur la gestion de leurs émotions en réaction à la situation qu'ils ont eux-mêmes créée. Ainsi, ils ont plutôt tendance à utiliser des stratégies de gestion des émotions plutôt que des stratégies de gestion de l'activité.

Cependant, tous les auteurs reconnaissent que la procrastination peut également avoir un versant positif bien que ce dernier fasse généralement l'objet d'une faible attention de la part des chercheurs. Chu et Choi (2005) ont proposé de faire la distinction entre la procrastination passive et active. Les procrastinateurs passifs font référence au tableau négatif qui vient d'être dressé plus haut. En revanche, les procrastinateurs actifs seraient capables de gérer tout à fait correctement leurs prises de décision. En fait, ils suspendraient délibérément leurs actions afin de focaliser leur attention sur d'autres activités d'importance. Affectivement, quand la dernière limite approche, là où les procrastinateurs passifs voient avec pessimisme leurs performances, les procrastinateurs actifs vont effectivement se mettre à travailler car ils adorent travailler sous pression. Au lieu d'être démotivés, ils perçoivent le délai comme un *challenge*, se montrent persistants et tout à fait capables de terminer dans les temps.

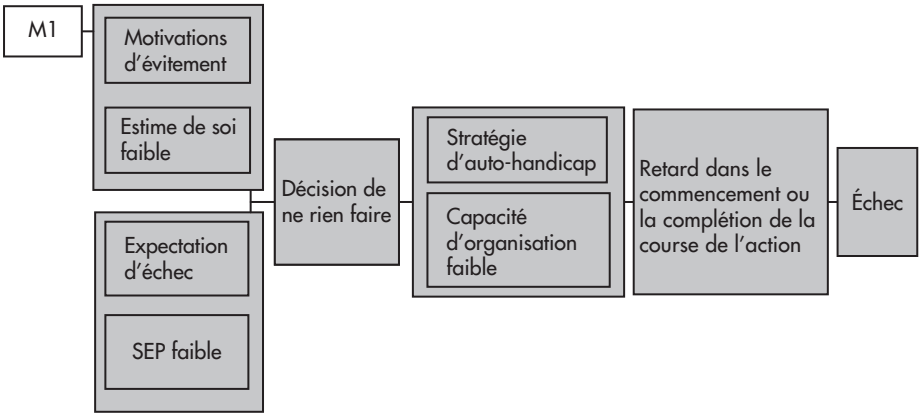

Figure 2.92 – *Représentation intégrée de la procrastination (d'après Ellis et Knaus, 1977)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

6. Conceptions liées à la relation entre motivation et stratégie

6.1 Stratégie cognitive

6.1.1 Modèle cyclique de l'autorégulation

Le modèle de l'autorégulation (*self-regulation*) que propose Zimmerman (1990, 1998, 2002) est basé sur la théorie sociale cognitive de Bandura (2003) et plus particulièrement sur l'impact du sentiment d'autoefficacité sur l'autorégulation des apprentissages. Pour Zimmerman (2002), l'autorégulation peut être définie comme des pensées autogénérées, des sensations et des actions qui sont orientées vers la réalisation d'objectifs.

Au cours de différentes études, Zimmerman et Martinez-Pons (1986, 1988) ont procédé à des entretiens au cours desquels ils posaient à des élèves des séries de questions sur des pratiques pouvant être liées à l'autorégulation (exemple : utilisez-vous des méthodes particulières pour réaliser vos devoirs en mathématiques ?). À partir des réponses formulées par les élèves, les auteurs se sont aperçus qu'émergeait un certain nombre de pratiques d'autorégulation qu'ils ont regroupées en différentes catégories dont voici une description rapide (Zimmerman, 1998).

- Le positionnement d'objectif (*goal setting*) fait référence à la détermination d'action ou de résultat que l'individu a l'intention de réaliser. Par exemple, l'élève peut dresser une liste de tout ce qu'il doit faire durant le temps qu'il consacre à réaliser ses devoirs le soir.
- L'utilisation de stratégies centrées sur la tâche (*task strategies*) est relative à l'analyse de l'activité et à l'identification de méthodes spécifiques et avantageuses pour l'apprentissage. L'élève qui utilise des procédés mnémotechniques pour apprendre une liste de mots dans une langue étrangère est dans ce cas.
- L'imagerie fait référence à la création et au rappel d'images fortes qui peuvent permettre d'assister l'apprentissage. L'objectif de ces images est d'éviter l'anxiété liée à la performance et de se motiver pour continuer à apprendre. Par exemple, l'étudiant peut imaginer les conséquences bénéfiques de la réussite aux examens.
- L'autoinstruction (*self-instruction*) permet de caractériser les différentes formes de verbalisations (oralisées ou non) qui permettent de guider la performance.
- La gestion du temps (*time management*) permet à l'individu d'estimer et de budgétiser l'utilisation de son temps.

- L'autosurveillance (*self-monitoring*) implique l'observation et le pistage de ses propres performances ou résultats qui généralement sont enregistrés. L'élève va, par exemple, garder une trace de tout ce qu'il a fait.
- L'autoévaluation (*self-evaluation*) fait référence au fait de rechercher et de mettre en place une mesure étalon afin de l'utiliser pour se juger.
- L'autostimulation (*self-consequences*) suppose de s'infliger des punitions ou des récompenses contingentes à l'accomplissement de quelque chose. Par exemple, l'élève lorsqu'il réussit à réaliser quelque chose peut s'accorder une pause et faire un jeu vidéo ou au contraire estimer qu'il ne la mérite pas et s'abstenir de faire quelque chose de plaisant.
- La structuration de l'environnement (*environmental structuring*) implique de sélectionner ou de créer des conditions environnementales optimales pour apprendre.
- Enfin, la recherche d'aide (*help seeking*) peut se définir comme le fait de choisir un pair, un enseignant ou de la documentation bien structurée pour s'aider à apprendre.

Zimmerman (1998, 2002) propose de rassembler tous ces processus dans un modèle d'autorégulation. Pour lui, l'autorégulation est structurée en trois phases cycliques (Zimmerman, 2002).

La phase de préméditation (*forethought phase*) fait référence aux processus et aux croyances qui se produisent avant la phase d'apprentissage proprement dite. C'est durant la phase de performance (*performance phase*) que les comportements sont effectivement menés. Enfin, la phase d'autoréflexion (*self-reflection phase*) permet de stipuler tous les processus qui se produisent après l'effort d'apprentissage.

- Deux processus préliminaires se produisent durant la première phase : l'analyse de la tâche et l'automotivation. L'analyse de la tâche permet à l'individu de faire du positionnement d'objectif et de la planification stratégique. L'automotivation provient, d'une part, des croyances d'efficacité ou des expectations de résultats (Bandura, 2003) et, d'autre part de l'intérêt intrinsèque et de l'orientation de ses buts d'apprentissage.
- La deuxième phase est marquée par des processus qui entrent dans deux catégories : le contrôle de soi (*self-control*) et l'auto-observation (*self-observation*). Les processus qui rentrent dans le cadre du contrôle de soi sont : l'imagerie, l'autoinstruction, la focalisation de l'attention et l'utilisation de stratégie.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

– L'auto-observation fait référence non seulement à l'autosurveillance mais aussi à l'autoenregistrement des événements qui affectent l'individu et à l'autoexpérimentation afin de découvrir la cause de ces événements.
– Enfin, la phase d'autoréflexion est marquée par deux grandes catégories de processus : le jugement personnel (*self-judgment*) et la réaction personnelle (*self-reaction*). Les jugements personnels peuvent prendre deux formes : l'autoévaluation et l'attribution causale. Cette dernière fait référence aux croyances sur les causes des erreurs ou des succès (cf. Weiner, 2005). Une forme de réaction personnelle est liée à l'autosatisfaction et aux émotions liées à la performance. Les réactions défensives représentent une autre forme de réactions personnelles qui sont là pour protéger l'estime de soi. Enfin, la dernière forme de réaction personnelle, les réactions adaptatives, se produit lorsque l'individu cherche à augmenter la pertinence de ses stratégies d'apprentissage.

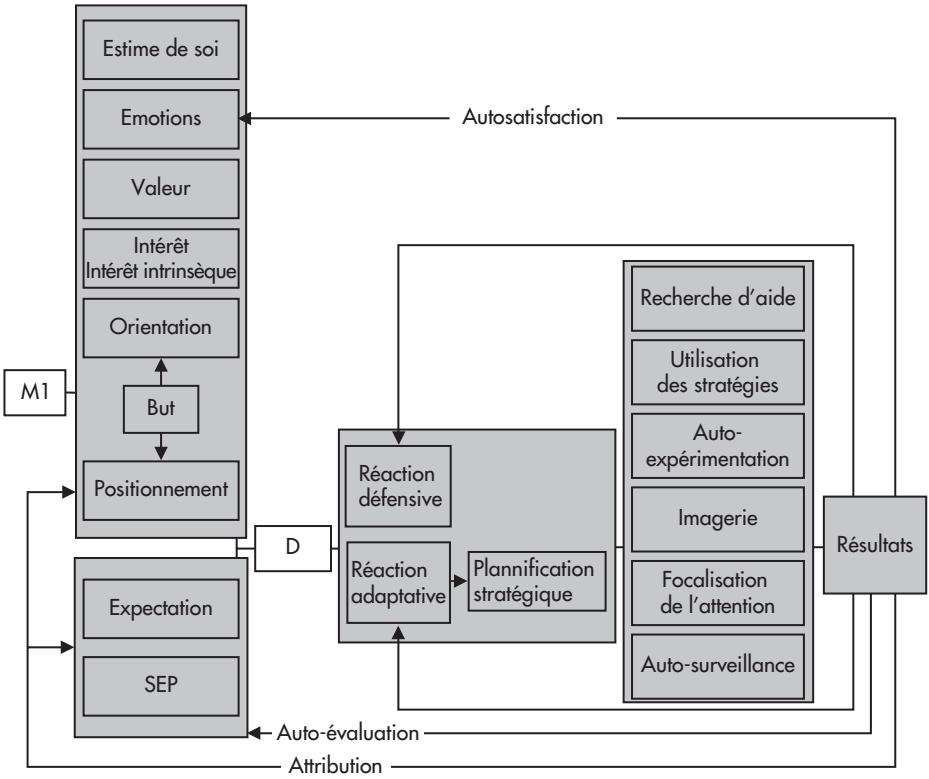

Figure 2.93 – *Représentation intégrée du modèle cyclique de l'autorégulation (d'après Zimmerman, 2002)*

6.1.2 Modèle général de l'autorégulation

Le modèle de Pintrich (2004) est construit sur quatre grands principes de base qui, ensemble, définissent les fondements de l'autorégulation.

- Le premier stipule que, dans la perspective de l'autorégulation, les apprenants participent activement au processus d'apprentissage.
- Dans le cadre du deuxième, les apprenants peuvent potentiellement surveiller, contrôler et réguler certains aspects de leurs propres cognition, motivation et comportement, ainsi que certains aspects de leur environnement.
- Pour le troisième, il existe des objectifs, des critères qui peuvent être utilisés comme comparaison afin d'estimer si le processus d'apprentissage peut continuer en l'état ou si certains types de changements sont nécessaires.
- Enfin, le dernier stipule que les activités d'autorégulation sont des médiateurs entre les caractéristiques personnelles, contextuelles et l'accomplissement d'une performance.

Le modèle général de l'autorégulation de Pintrich (2004) est composé de quatre phases : préparatoire (*forethought*), surveillance (*monitoring*), contrôle (*control*) et réflexion (*reflection*). Pour chacune de ces phases, les activités d'autorégulation sont listées en fonction de quatre grands domaines : cognitif, motivationnel/affectif, comportemental et contextuel.

D'un point de vue cognitif, la première phase implique la planification, l'assignation d'objectif mais aussi l'activation des connaissances et des perceptions en relation avec l'activité. Au niveau motivationnel, les facteurs comme le sentiment d'efficacité personnelle, le type d'orientation générale (apprentissage ou performance), la perception de la difficulté de l'activité, la valeur et l'intérêt de l'activité vont avoir un impact significatif. Au niveau comportemental, l'individu va planifier son temps et son effort ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour suivre sa progression.

La deuxième phase, en termes cognitifs, est consacrée à la mise en place des processus de surveillance comme la conscience métacognitive. L'individu à ce niveau est engagé dans l'activité et met donc en place des moyens pour en surveiller le déroulement.

La troisième phase est liée au contrôle et à la régulation des différents aspects du *self*, de l'activité et du contexte. Au niveau cognitif, il s'agit d'une phase d'adaptation et de changement en fonction de la

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

différence qui peut exister entre le but à atteindre et les différents indicateurs de progression.

Lors de cette troisième phase, de multiples processus de régulation motivationnelle peuvent se mettre en place. L'individu peut chercher à contrôler son sentiment d'efficacité en s'encourageant verbalement (« je sais que je peux le faire »), il peut chercher à augmenter sa motivation extrinsèque avec des récompenses s'il arrive à compléter l'activité (regarder la télé, faire un jeu…). Il peut également évoquer mentalement tout l'intérêt que pourrait avoir pour lui le fait d'atteindre l'objectif ou toute la valeur de cet objectif. Les étudiants peuvent aussi mettre en place des stratégies afin de contrôler leurs émotions négatives tels l'anxiété ou le stress notamment en s'autorassurant verbalement. À l'inverse, ils peuvent également utiliser les émotions négatives comme des épouvantails. Au niveau comportemental, la troisième phase est dévolue au contrôle du temps et de l'effort que l'étudiant consacre à son activité. Enfin, au niveau contextuel, il peut tenter de renégocier certains aspects du contexte afin d'obtenir des aménagements.

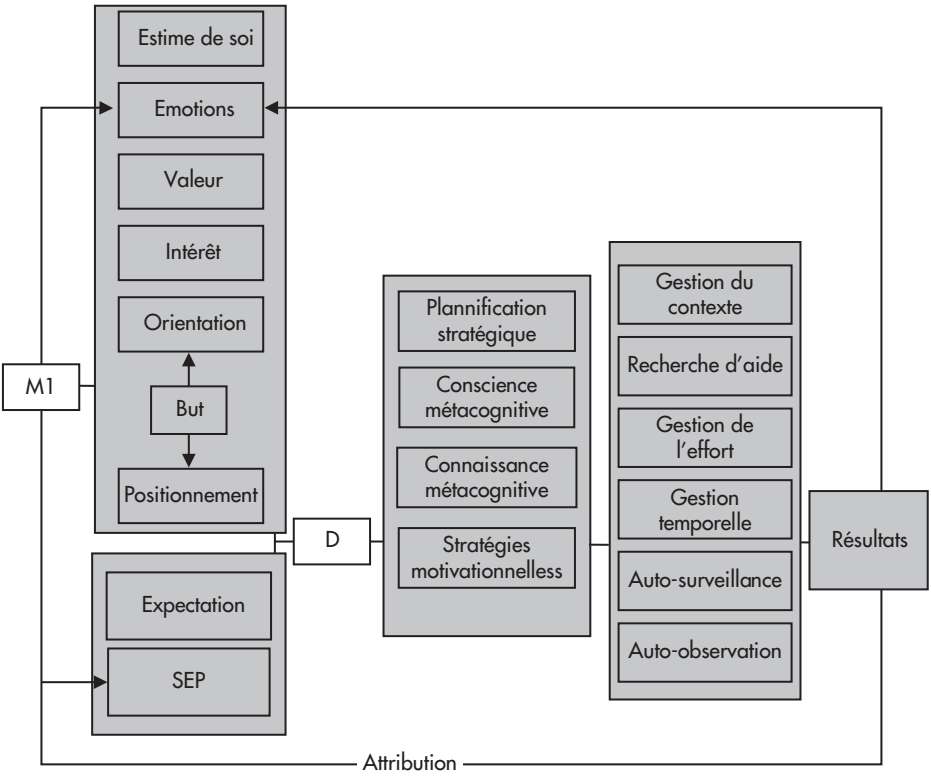

Figure 2.94 – *Représentation intégrée du modèle général de l'autorégulation (Pintrich, 2004)*

La quatrième phase est marquée par les différentes formes de réactions et de réflexions sur le *self*, sur l'activité et sur le contexte lié au résultat de la réalisation de l'activité. Au niveau cognitif, l'individu va chercher à attribuer ses résultats à différentes causes. Au niveau motivationnel, les individus ressentent différentes émotions en réaction aux résultats obtenus. Les individus peuvent activement chercher à contrôler les différents types d'attributions afin de protéger leur estime d'eux-mêmes ainsi que leur motivation pour les activités futures.

Les travaux de Pintrich s'appuient sur un questionnaire élaboré avec ses collègues durant les années quatre-vingt-dix (Pintrich et De Groot, 1990 ; Pintrich *et al.*, 1991), le MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*). Ce questionnaire est composé de différentes sous-échelles qui, ensemble, permettent de mesurer différents aspects de l'apprentissage.

6.1.3 Modèle de l'action de la motivation sur la mémoire

Depuis l'introduction du concept de métacognition par Flavell (1979), il ne fait aucun doute que c'est par ce biais que l'apprenant peut avoir un impact significatif sur son apprentissage. Par la suite, plusieurs auteurs ont montré toutes les limites du concept de métacognition lorsqu'il est restreint à la sphère purement cognitive (Boekaerts, 1996 ; Zimmerman, 1998 ; Winne, 1996). Ainsi, les travaux sur l'autorégulation ont permis de montrer que les stratégies utilisées par l'apprenant lors de son apprentissage pouvaient s'étendre à d'autres domaines comme la motivation et même le contexte d'apprentissage (Pintrich, 2004 ; Zimmerman, 2002). Si ces différentes conceptions reprennent les travaux sur la mémoire (Lieury, 2005) pour spécifier les moyens d'action dont dispose l'individu pour agir sur la mémoire, elles ne précisent pas si la motivation peut agir directement sur la mémoire. Le modèle de Zimmerman (2002) ou celui de Pintrich (2004) par exemple listent différentes stratégies que peuvent utiliser les individus pour agir sur leur mémoire, mais l'action de la motivation sur la mémoire n'est pas directe.

Le modèle que j'ai proposé par ailleurs sur l'interaction motivation-mémoire (Fenouillet, 2003*b*) tente précisément de répondre à cette question. Il s'agit ici d'indiquer comment et à quelles conditions la motivation peut agir sur la mémoire. La mémoire n'est pas une mais multiple, et l'action de la motivation sur ces différentes mémoires est distincte en fonction de celle qui est considérée (Lieury, 2005). Deux grands ensembles doivent être pris en compte pour comprendre le fonctionnement de la mémoire : la mémoire à court terme et la mémoire

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

à long terme. Le modèle de l'action de la motivation sur la mémoire (Fenouillet, 2003*b*) stipule que l'action de la motivation sur les différentes mémoires est indirecte. La motivation agit sur la mémoire au travers des processus que peut contrôler l'individu. Cela implique qu'elle n'agit pas sur ceux qui sont totalement automatisés et donc non conscients. Par exemple, la motivation n'agit pas sur les mémoires sensorielles car, à ce niveau, le traitement de l'information repose sur des processus automatiques. En ce qui concerne la mémoire à court terme, la motivation agit sur deux processus qui sont directement contrôlés par l'individu : l'attention et la répétition. L'élève motivé est généralement attentif et, à l'inverse, une très grande dispersion en classe peut être l'indicateur d'un problème de motivation. Cependant, ces deux mécanismes ne garantissent pas que l'élève ait, au bout du compte, correctement retenu sa leçon. En effet, l'objectif de tout apprentissage est la mémoire à long terme. La motivation à ce niveau va agir au travers des stratégies d'organisation de l'information. L'élève motivé est celui qui cherche en permanence la meilleure stratégie possible pour apprendre car il sait intuitivement que c'est par ce biais qu'il aura la possibilité de mémoriser davantage d'informations. Les élèves friands de méthodes d'apprentissage, ou de conseils pour retenir telle ou telle règle de grammaire complexe, font preuve au travers d'une telle curiosité d'une réelle motivation. À l'inverse, les élèves démotivés, en échec scolaire, ne cherchent nullement à connaître les meilleures méthodes pour apprendre, de même qu'ils ont tendance à fuir tous les conseils et astuces qui peuvent leur être prodigués à ce niveau alors qu'ils en auraient davantage besoin que les autres.

L'action de la motivation sur la mémoire à long terme diffère en fonction des connaissances antérieures de l'élève. Les études sur l'expertise (Ericsson, Krampe et Tesh-Römer, 1993) ou celles sur la mémoire encyclopédique (Lieury, 2005) ont montré que plus les individus avaient de connaissances dans un domaine, plus ces connaissances étaient structurées entre elles. Dans la mesure où la motivation agit sur les possibilités d'organisation qu'a l'individu quand il apprend, de nombreuses études ont montré que l'action de la motivation était d'autant plus forte que l'étudiant avait de connaissances dans un domaine (cf. Fenouillet, 2003*b*, pour une revue). Si l'étudiant a peu de connaissances, l'action de la motivation va être faible car les possibilités d'organisation le seront également. En revanche, si l'individu a beaucoup de connaissances dans un domaine, alors, en fonction de sa motivation, le stock des nouvelles informations qu'il pourra emmagasiner pourra varier du simple au double (Fenouillet et Lieury, 1996). Ce dernier aspect est à

prendre particulièrement en compte dans toute forme d'apprentissage. En effet, si l'individu part avec moins de connaissances que les autres, même s'il est plus motivé que ces derniers, sa rétention sera généralement inférieure. En voyant ses faibles performances malgré des efforts conséquents, ce type d'individu aura donc plus de risque de se résigner (Abramson *et al.*, 1978). Inciter l'individu à produire plus d'efforts pour atteindre le niveau des autres risque alors d'être contre-productif car il n'aura pas les moyens d'augmenter immédiatement ses performances. À l'inverse, les individus qui ont beaucoup de connaissances pourront de temps à autre avoir de faibles performances. Pour eux, ces relatives contre-performances pourront rapidement trouver une solution avec le retour d'une motivation plus forte. La conduite à tenir diffère pour ces derniers. Augmenter la demande à leur égard pourra, cette fois, avoir un effet bénéfique sur leurs performances.

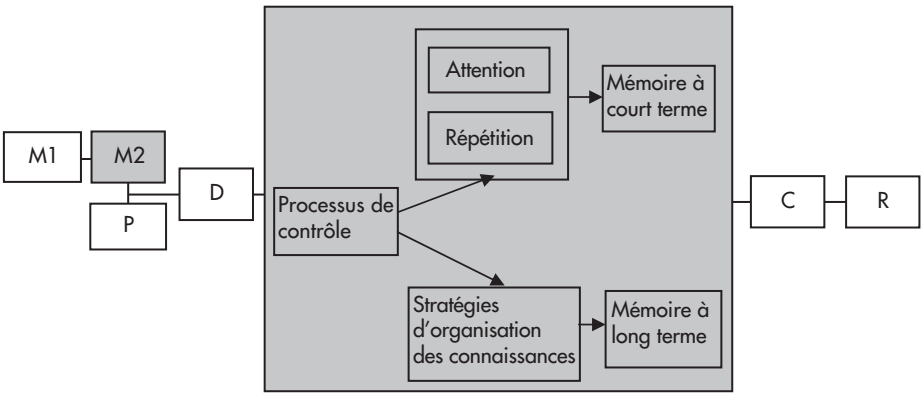

Figure 2.95 – *Représentation intégrée du modèle de l'action de la motivation sur la mémoire (d'après Fenouillet, 2003*b)

6.2 Stratégie émotionnelle

6.2.1 Le pessimisme défensif

Tous ceux qui ont fait des études ont sans doute rencontré à cette occasion des individus d'une anxiété maladive à l'approche des examens. Pour certains d'entre eux, il était même impossible d'arriver à les « rassurer ». Pourtant, dans certains cas, en se basant sur leurs résultats antérieurs généralement bons voire très bons, rien ne permettait d'expliquer rationnellement la véritable raison de cette anxiété. Norem et Cantor (1986*a*, 1986*b*) estiment au contraire que cette anxiété n'a rien d'irrationnel et qu'elle est l'une des composantes de ce qu'ils ont

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

appelé le pessimisme défensif (*defensive pessimism*). Pour Norem et Cantor (1986*a*, 1986*b*), le pessimisme défensif est une stratégie qui fait la médiation entre l'expectation, l'anxiété et la performance dans une situation de prise de risque. Cette stratégie implique la mise en place d'une expectation d'échec particulièrement irréaliste de façon à utiliser l'anxiété qu'elle génère et de l'utiliser pour empêcher une chute de la performance. Le pessimisme défensif n'est donc pas à confondre avec une stratégie d'autohandicap (Jones et Berglas, 1978). En effet, contrairement aux stratégies d'autohandicap, le pessimisme défensif n'est pas une stratégie d'échec mais de réussite. Les individus qui utilisent cette stratégie imaginent le pire afin de se motiver pour le meilleur, ils dopent leurs efforts pour empêcher l'issue funeste.

De plus, Norem et Cantor (1986*a*, 1986*b*) estiment que cette stratégie est particulièrement utilisée chez les individus qui ont une faible estime d'eux-mêmes. En effet, ces derniers ne chercheraient pas à biaiser la réalité de leur échec en comparaison des individus qui ont une forte estime d'eux-mêmes.

Dans l'une de leurs expériences, Norem et Cantor (1986b, expérience 2) ont montré que le fait de soutenir l'estime de soi des individus qui utilisaient la stratégie du pessimisme défensif avait un impact négatif sur leurs performances. Dans cette expérience, les expérimentatrices avaient sélectionné des étudiants pour leur profil, soit particulièrement pessimiste, soit optimiste, bien qu'ils aient eu des évaluations universitaires identiques (utilisation de questionnaires distribués en début d'année universitaire). Les étudiants étaient alors conviés à une expérience pour étudier le raisonnement.

Avant de commencer l'expérience, les étudiants devaient explicitement indiquer leur niveau (GPA). Pour la moitié d'entre eux, l'expérimentateur indiquait qu'avec un tel niveau, ils n'auraient aucun mal à réussir les tests de l'expérimentation (condition d'encouragement) et pour l'autre moitié, l'expérimentateur ne faisait aucun commentaire. Conformément aux hypothèses (Norem et Cantor, 1986b, expérience 2), les pessimistes défensifs estiment qu'ils vont avoir des scores plus faibles aux différents tests et ont un niveau d'anxiété nettement plus élevé. Les analyses révèlent également un effet d'interaction entre les variables optimistes/pessimistes et encouragements/sans encouragements. Les pessimistes défensifs qui ont été encouragés obtiennent de moins bons scores. Les analyses sur les tests d'estime de soi montrent également que les étudiants pessimistes défensifs ont une meilleure estime d'eux-mêmes quand ils ont été encouragés alors que comparativement l'encouragement n'a pas eu d'impact sur les individus optimistes.

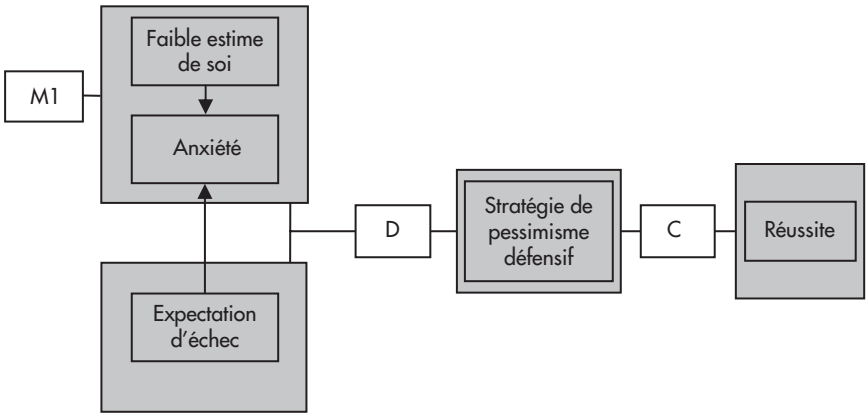

Figure 2.96 – *Représentation intégrée du pessimisme défensif (d'après Norem et Cantor, 1986)*

6.2.2 Stratégie d'autohandicap

Pour Jones et Berglas (1978 ; Berglas et Jones, 1978), l'autohandicap est une stratégie sciemment mise en place par l'individu afin de préserver l'estime qu'il a de lui-même. Les stratégies d'autohandicap sont donc généralement utilisées dans les situations où les enjeux sont particulièrement importants et où les impacts sur l'estime de soi sont susceptibles d'être les plus mortifiants.

Les situations d'évaluation qui permettent d'établir le niveau de compétence de l'individu créent donc un contexte particulièrement favorable à l'utilisation de stratégies d'autohandicap. Pour Jones et Berglas (1978), certains individus lorsqu'ils sont placés dans une telle situation vont chercher à empêcher les attributions qui pourraient mettre en cause leurs compétences en cas d'échec. Pour eux, c'est là le principal objectif des stratégies d'autohandicap. Jones et Berglas (1978) définissent ces stratégies comme des actions, des choix ou des positionnements de performances qui donnent l'opportunité à l'individu d'externaliser (d'excuser) l'échec et d'internaliser la réussite. La définition que proposent Jones et Berglas (1978) des stratégies de l'autohandicap fait explicitement référence aux attributions. Les individus ne sont pas sans ignorer que le *locus* externe (Weiner, 2005) permet de mettre hors de cause l'estime de soi en cas d'échec. De plus, si l'individu réussit malgré la présence de facteurs externes susceptibles de gêner sa performance, alors il bénéficie d'une attribution interne de compétence. Pour résumer, en cas d'échec, l'estime de soi est donc protégée et, en cas de réussite, elle est augmentée ; donc quel que soit le résultat,

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

elle ne peut être altérée. Pour expliquer le recours à ce type de stratégies, Jones et Berglas (1978 ; Berglas et Jones, 1978) utilisent le cadrage conceptuel que propose la théorie de la résignation apprise (Peterson *et al.*, 1993). En effet, les individus qui ont derrière eux un lourd passif de non-contingence entre comportement et résultat estiment, en cas de réussite, que la réussite ne peut être reproduite et qu'ils sont des imposteurs car ils ne croient pas réellement avoir les compétences. Ces individus ont donc « appris » à mettre en place des stratégies qui laissent en permanence planer un doute sur l'attribution de leurs résultats. De plus, bien qu'autrui ait une certaine importance dans l'aménagement stratégique du doute, Jones et Berglas (1978 ; Berglas et Jones, 1978) estiment que ce dernier est surtout là pour les propres yeux de l'individu, qui cherche, en quelque sorte, à se duper lui-même. En effet, l'individu, en entretenant un flou sur les conditions d'attribution de sa réussite, garderait ainsi l'illusion qu'il peut malgré tout contrôler la situation.

Ces différents phénomènes ont été démontrés de façon magistrale par Jones et Berglas (1978 ; Berglas et Jones, 1978) aux cours de différentes expériences, à la fois sur l'utilisation d'alcool et de drogues.

Dans l'une de ces expériences (Berglas et Jones, 1978 ; expérience 1), ils ont demandé à une centaine d'étudiants en psychologie de participer à une recherche sur l'effet de certaines drogues sur les performances intellectuelles. Les expérimentateurs ont expliqué à chaque sujet que l'objectif de l'expérience était de comparer leurs scores de base à un pré-test à un deuxième score réalisé lui sous l'influence d'une drogue. L'expérimentateur explique également qu'une drogue (Actavil) devrait faciliter les performances intellectuelles alors que l'autre drogue (Pandocrin) devrait avoir l'effet inverse. Il précise également qu'il n'est pas certain que l'effet de ces drogues surgisse, d'où leur présence dans ce laboratoire. Après ces explications, les sujets sont invités à effectuer le test. Il leur est expliqué que ce test permet de discriminer les individus qui sont supérieurement intelligents. À ce niveau, l'expérience introduit deux autres conditions de passation. La première est dite contingente car les activités ont une solution que peut trouver le sujet.

La seconde est dite non contingente car les problèmes sont insolubles sans que l'individu puisse le deviner. Cependant, dans cette dernière condition, les sujets reçoivent dans tous les cas des feedbacks de réussite.

Une fois le pré-test terminé, deux autres conditions sont introduites. Pour la moitié des étudiants, l'expérimentateur félicite ouvertement le sujet pour la qualité de sa performance (condition publique). Pour l'autre moitié, il est expliqué aux sujets que leurs performances doivent rester confidentielles ↗

et qu'à ce titre leur nom n'apparaîtra que sous forme de code afin de garantir leur anonymat (condition privée). Ensuite, les sujets sont invités à choisir l'une des deux drogues au dosage qu'ils désirent. Ils ont également l'option de ne prendre aucune des deux drogues, l'expérimentateur expliquant qu'il y a également besoin de sujets contrôles. Enfin, après l'injection de la drogue, tous les sujets sont invités à réaliser le deuxième test.

Conformément aux hypothèses, il apparaît globalement que les sujets qui sont dans la condition de non-contingence choisissent significativement plus la Pandocrin (drogue qui affecte les résultats). Conformément aux hypothèses, ce choix n'est significativement pas différent dans les conditions publique ou privée. Conformément à la théorie de l'autohandicap, le choix de la Pandocrin permet aux individus de masquer une attribution en termes de capacité en cas d'échec. Le fait que les individus qui optent pour cette stratégie de masquage se trouvent dans la condition de non-contingence s'explique par le fait que dans cette condition, ils ont toutes les raisons du monde de douter de leurs capacités réelles à réaliser une bonne performance lors de la seconde tâche.

Depuis la mise en évidence de l'autohandicap par Jones et Berglas (1978 ; Berglas et Jones, 1978), il existe une littérature importante consacrée à ce propos (*cf*. Rhodewalt et Tragakis, 2002, pour une revue). De plus, différents travaux ont pu allonger la liste des stratégies que les individus sont susceptibles d'utiliser. À titre d'exemple, il est possible de citer la réduction ou l'évitement de l'effort (Pyszczynski et Greenberg, 1983), la diminution de la pratique (Baumeister, Hamilton et Tice, 1985) ou encore les symptômes psychologiques provoqués par un stress excessif (Smith, Snyder et Handelsman, 1982).

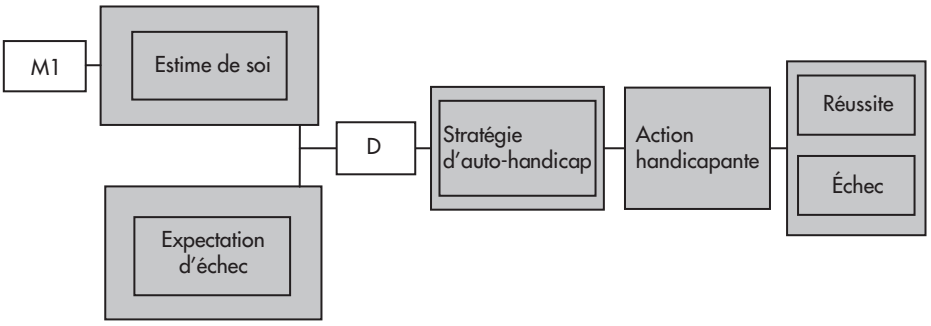

Figure 2.97 – *Représentation intégrée de la stratégie de l'autohandicap (d'après Jones et Berglas, 1978)*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

6.2.3 « Craquer sous la pression »

Le fait de « craquer sous la pression », ce que les Anglo-Saxons nomment *the choking under pressure*, a fait l'objet de plusieurs tentatives de théorisation (*cf*. Baumeister et Showers, 1986, pour une revue). À l'heure actuelle, l'une de celles qui semble le mieux expliquer les différents résultats a été avancée par Baumeister (1984). Pour cet auteur, le fait de « craquer sous la pression » peut se définir comme une diminution de la performance dans des circonstances où il est justement important d'augmenter ses résultats ou tout simplement d'avoir de très bonnes performances.

En synthétisant la littérature consacrée au fait « de craquer sous la pression », Baumeister (1984) constate la récurrence de certains phénomènes. Il semble en effet que les différents facteurs qui ont en commun de focaliser l'attention sur le *self*, comme le fait d'avoir un public (Baumeister et Hamilton, 1985), ont un impact négatif sur des habiletés particulièrement bien automatisées. Plus généralement, le fait de focaliser l'attention évaluative sur le processus de la performance peut la diminuer d'autant plus si cette attention est dirigée sur le résultat de cette performance. En conséquence, pour Baumeister (1984), tous les moyens de pression qui vont avoir pour effet d'augmenter la perception de soi (*self-consciousness*) tout en accroissant le niveau d'excitation vont avoir un impact négatif sur les performances qui requièrent de l'habileté de la part de l'individu. Pour Baumeister (1984), la conscience doit tenter d'assurer la justesse de l'exécution en surveillant le processus en cours (coordination des muscles par exemple), mais elle ne doit pas contenir des connaissances déclaratives sur ces mêmes habiletés car dans ce cas, celles-ci vont avoir pour effet d'en perturber le déroulement.

Au cours de différentes expériences, Baumeister (1984) valide cette conception théorique en utilisant un jeu d'adresse. Dans l'une de ces expériences, il montre (Baumeister, 1984, expérience 1) que le fait de demander aux individus de se focaliser sur le processus permettant de réaliser l'activité provoque une diminution des résultats par rapport au fait de demander de surveiller le résultat de l'activité. Dans une autre expérience (Baumeister, 1984, expérience 4), il montre que le fait de réaliser cette activité dans le cadre d'une compétition tout en focalisant l'attention du sujet sur lui-même en présence d'un public féminin (les sujets étant des hommes) provoque là aussi une diminution significative des performances.

Baumeister et Showers (1986) ont procédé à un recensement des différentes expériences qui ont montré comment certaines pressions étaient susceptibles de faire craquer l'individu. Parmi les moyens de pression, les auteurs comptabilisent particulièrement les situations de compétition, les récompenses, les punitions, les différentes formes d'implication de l'*ego* et la présence d'un public. De plus, ils montrent l'existence de médiateurs qui ont un effet facilitant. Il s'agit de la complexité de l'activité, de la faiblesse du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et des différences individuelles.

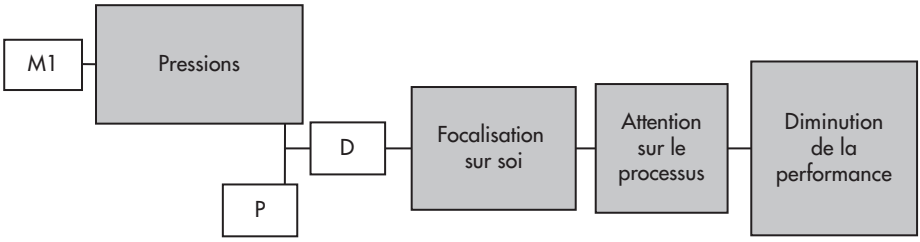

Figure 2.98 – *Représentation intégrée du processus susceptible de faire craquer l'individu (d'après Baumeister, 1984)*

6.2.4 Conception distractive de l'anxiété

En examinant de près la construction des principales échelles d'anxiété présentes à son époque, Wine (1971) s'aperçoit que celles-ci sont constituées de plusieurs dimensions. Il s'appuie principalement sur l'article, fondateur dans ce domaine, de Mandler et Sarason (1952), pour qui toute situation de test provoque deux types de *drives*. Le premier est directement lié à l'activité et serait réduit par sa complétion. En revanche, le second serait un *drive* secondaire d'anxiété, qui peut être réduit par la complétion de l'activité, mais aussi interférer directement dans sa réalisation. Wine (1971) observe que les différentes échelles d'anxiété se sont concentrées sur les réponses orientées sur le *self* (perceptions internes) qui sont susceptibles de se produire durant l'activité et qui peuvent à ce titre interférer avec elle. Les individus les plus anxieux sont ceux qui se dénigrent eux-mêmes, qui sont préoccupés par eux-mêmes et qui sont généralement moins contents de ce qu'ils font. Au-delà des échelles d'anxiété, Wine relève les résultats de différentes études qui montrent que les sujets les plus anxieux ont tendance à avoir de moins bonnes performances dans des situations où ils sont focalisés sur leur *ego* (performance publique par exemple) alors que pour les individus les moins anxieux, les performances sont équivalentes quelles que soient les conditions. Pour Wine, l'anxiété connaît au moins deux composantes majeures :

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

l'émotion et l'inquiétude. L'inquiétude est une composante essentiellement cognitive qui a trait à la performance en situation de test alors que l'émotion est principalement liée à l'activation du système autonome lors de la réalisation de l'activité. Dans les deux cas, au moins à haut niveau, l'individu consacre une partie de son attention aux phénomènes liés à ces deux ensembles. En ce qui concerne l'inquiétude, l'individu anxieux s'interroge, par exemple, sur les conséquences de son échec, sur la compétence des autres par rapport à la sienne. Cette « activité » liée aux différentes sources d'inquiétude a donc pour effet de mobiliser des ressources cognitives qui ne sont plus allouées à l'activité. En ce qui concerne les activations automatiques relatives à la partie émotionnelle, elles sont beaucoup moins gourmandes en ressources attentionnelles sauf quand, là aussi, elles dépassent un certain seuil à partir duquel l'individu est distrait par l'intensité de l'activation émotionnelle.

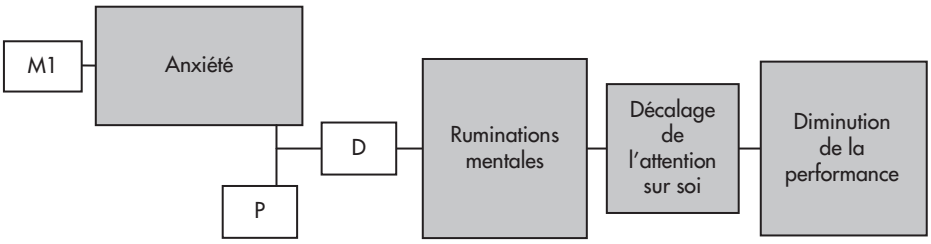

Figure 2.99 – *Représentation intégrée de la conception distractive de l'anxiété (d'après Wine, 1971)*

En conclusion, l'ensemble des éléments collectés par Wine (1971) permet d'avancer une interprétation attentionnelle comme principal effet perturbant de l'anxiété sur les activités dans lesquelles il est attendu un certain niveau de performance. Les individus les plus anxieux seraient perturbés par diverses formes de « rumination mentale » et ne pourraient se focaliser sur les indices plus spécifiques de l'activité.

7. Conceptions motivationnelles liées au résultat

7.1 Le flow

Pour le dire simplement, le *flow* est une profonde absorption dans une activité considérée par l'individu comme extrêmement intéressante, comme peuvent l'être un jeu vidéo ou un problème de mathématiques

pour un joueur ou un mathématicien (Csikszentmihalyi *et al.*, 2005). L'implication dans l'activité est telle que l'individu en oublie le temps, la fatigue et tout ce qui l'entoure sauf l'activité elle-même. Dans cet état, l'individu fonctionne au maximum de ses capacités et pour l'expérience de *flow*. L'activité est effectuée pour elle-même, et ce, même si l'objectif n'est pas encore atteint. La théorie du *flow* est basée sur une expérience symbiotique entre des *challenges* et les compétences qu'il faut mettre en œuvre pour relever ces derniers. Pour Csikszentmihalyi *et al.* (2005), dans l'expérience de *flow*, trois phénomènes sont particulièrement saillants : la fusion de l'action et de la conscience, la perception de contrôle, l'altération de la perception du temps. L'expérience du *flow* surgit quand les compétences ne sont ni dépassées ni sous-utilisées et peut donc, à ce titre, être vue comme liée à un optimum d'activation (Hebb, 1955). Si les compétences n'atteignent pas cet optimum, l'individu va ressentir, par exemple, de l'apathie (*challenge* peu stimulant associé à de faibles compétences) ou être trop détendu (*challenge* peu stimulant associé avec des compétences fortes).

L'expérience du *flow* ne se limite pas à une situation particulière mais peut être vécue dans de très nombreuses circonstances de la vie courante.

Csikszentmihalyi a opérationnalisé sa conception du flow au travers de l'ESM (Experience Sampling Method), qui consiste à solliciter dans la journée de manière aléatoire des individus afin qu'ils répondent à une série de questions. Par exemple, dans l'étude de Csikszentmihalyi et Lefevre (1989), les participants portent sur eux un biper qui émet un signal de manière aléatoire dans la semaine. Lorsque le biper s'active les participants doivent répondre à une série de questions permettant d'estimer, sur une échelle allant de 1 à 10, s'ils ressentent l'activité qu'ils sont en train de faire comme un challenge et s'ils estiment avoir les capacités de relever ce défi. En fonction des évaluations que rapportent les individus, Csikszentmihalyi et Lefevre estiment que le contexte que vit l'individu peut être classé dans l'une des quatre catégories suivantes.

– Contexte de flow. Le challenge et les compétences sont évalués à un niveau plus élevé que la moyenne des réponses que l'individu a produites sur l'ensemble des contextes.

– Contexte d'anxiété. Le challenge est élevé, mais les compétences sont faibles ou moyennes.

– Contexte d'ennui. Le challenge est faible et les compétences sont fortes.

– Contexte apathique. Le challenge et les compétences sont faibles.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Cette méthode, d'une grande originalité, n'en reste pas moins fiable d'un point de vue méthodologique (Csikszentmihalyi et Larson, 1987 ; Moneta et Csikszentmihalyi, 1996) et permet de savoir combien de fois les individus vivent le *flow* dans une journée et dans quelles circonstances cette expérience se produit.

Csikszentmihalyi et Lefevre (1989) montrent ainsi que contrairement à ce que nous pourrions penser, les activités de loisir sont moins propices à générer le *flow* que le travail. Il est vrai que certaines activités de loisir comme la télévision procurent peu de *flow* et au total, pour Csikszentmihalyi et Lefevre (1989), toutes activités de loisirs confondues, le *flow* ne représente que 20 % du temps alors que cette expérience est ressentie dans 47 % du temps de travail.

Pour Csikszentmihalyi *et al.* (2005), le *flow* est conçu comme une expérience qui procure une récompense intrinsèque. Lorsqu'ils ressentent cette expérience dans une situation, les individus ont ensuite à cœur de la reproduire. Cependant, le *flow* est une expérience capricieuse. Les individus recherchent sans cesse de nouveaux *challenges* qu'ils arrivent à surpasser et, ce faisant, ils développent leurs compétences et par la suite doivent donc rechercher des *challenges* plus difficiles afin de les ajuster à leurs compétences. Ce mécanisme de réajustement inhérent au fonctionnement du *flow* sous-tend donc un principe de développement des compétences, comme dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002), celle de l'effectance (White, 1959) ou encore celle de Bandura (2003).

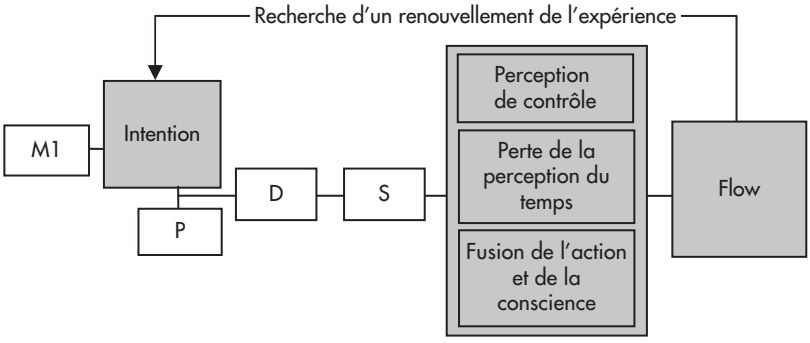

Figure 2.100 – *Représentation intégrée du flow (d'après Csikszentmihalyi* et al.*, 2005)*

Bien que proches, le *flow* et la motivation intrinsèque ne se trouvent pas au même niveau. Comme l'indique Lecomte (2008) : « Quant à la distinction entre le flux (ou *flow*) et la motivation intrinsèque, elle semble être double. D'une part, le flux est un état résultant d'une action, tandis

que la motivation est à l'origine de l'action. Par ailleurs, la concentration au cours de l'exécution d'une tâche est essentielle dans la théorie du flux, alors qu'on peut fort bien être motivé intrinsèquement pour une activité qui requiert peu de concentration. »

7.1.1 Approche ensembliste des comportements d'autodestruction

Baumeister (1997) propose d'adopter une approche globale pour appréhender tous les comportements adoptés sciemment par l'individu et dont les résultats vont à l'encontre de ses propres intérêts. Baumeister parle de comportements d'autodestruction pour se référer à la partie la plus visible de cette mécanique infernale dont les facteurs centraux sont invisibles car psychologiques, mais qui, dans tous les cas, ont pour effet de conduire l'individu à sa perte.

Les comportements d'autodestruction tels que les définit Baumeister (1997) sont ceux qui ont, pour l'individu, des coûts plus importants que leurs bénéfices, tels que le fait de se mettre en échec, de se faire du mal, du tort, ou encore de provoquer de la souffrance. Les actions nuisibles pour les projets de l'individu sont également considérées comme autodestructrices lorsque celles-ci résultent de la mise en place d'une stratégie particulièrement hasardeuse ou encore comme le fait de produire des efforts importants pour des résultats médiocres (se « noyer dans un verre d'eau »). Les comportements d'autodestruction posent ainsi une sorte de défi à une compréhension rationnelle du comportement humain. Pour Baumeister, cette irrationalité comportementale est provoquée par la présence de deux facteurs clefs qui sont liés par ce qu'il appelle une « détresse émotionnelle ».

Le premier facteur est la présence d'une menace en termes d'égotisme (*threatened egotism*). L'égotisme se définit comme un terme générique qui concerne tout ce qui a trait aux visions favorables de soi-même, qu'elles soient justifiées ou non. Pour lui, l'égotisme a donc de multiples synonymes qui peuvent être sur un versant positif telles la confiance en soi ou l'estime de soi, ou sur un versant plus négatif comme le narcissisme ou l'arrogance. Lorsque Baumeister parle de menace, dans le cadre de l'égotisme, il fait référence à tous les événements qui peuvent potentiellement avoir une influence négative sur l'appréciation que l'individu a de lui-même. L'exemple type d'une menace égotiste, est la possibilité de recevoir une évaluation négative sur une dimension qui, jusque-là, était marquée par une appréciation relativement positive de la part de l'individu. Le fait de recevoir une telle évaluation n'a pas, dans l'esprit

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

de Baumeister, une implication de baisse de l'estime de soi, l'individu pouvant justement ne pas en tenir compte.

Le deuxième facteur est le dysfonctionnement de l'autorégulation (*self-regulation failure*). Pour Baumeister, l'autorégulation fait référence aux processus par lesquels le *self* altère ses propres réponses, ceci incluant les pensées, les émotions et les comportements. En ce sens, l'autorégulation recouvre substantiellement la notion de *self-control*. Deux grandes catégories de dysfonctionnements d'autorégulation sont repérables lorsque l'individu est confronté à une tentation : les sous-régulations (*underregulation*) et les régulations manquées (*misregulation*). Les sous-régulations impliquent un échec du *self* dans l'effort nécessaire pour produire le comportement à même d'avoir le meilleur résultat. Les régulations manquées impliquent des efforts concertés et effectifs relevant du *self*, mais ceux-ci ne produisent pas les résultats escomptés. Le manque de volonté dont fait preuve l'alcoolique lorsqu'il est confronté à une tentation est un exemple de sous-régulation. Un exemple de régulation manquée pourrait être le fait de boire en croyant que l'alcool est en mesure d'avoir des effets bénéfiques sur l'humeur alors qu'en fait, au final, l'alcool ne ferait qu'augmenter l'humeur dépressive de l'individu. Pour Baumeister, les deux facteurs précédents, la menace égotiste et le dysfonctionnement de l'autorégulation, sont liés par un autre phénomène : la détresse émotionnelle. En effet, les observations les plus courantes permettent facilement d'observer que les individus qui vivent les détresses émotionnelles les plus noires sont également ceux qui ont le plus de « ruminations mentales » tournées vers l'autodestruction et qui sont les plus enclins à adopter des comportements les plus destructeurs. Baumeister estime que l'impact négatif de la détresse émotionnelle sur l'autorégulation peut s'expliquer en termes de coût/bénéfice. Lorsqu'elle atteint un certain niveau, la détresse émotionnelle peut être si forte que l'individu s'oriente en priorité absolue vers un moyen d'y mettre fin en court-circuitant le *self-control*. Le lien de la détresse émotionnelle avec les deux facteurs précédents pourrait se résumer de la manière suivante : une évaluation négative, en provoquant une détresse émotionnelle, pourrait à son tour diminuer les capacités de discernement (en termes coût/bénéfice) et d'autorégulation et ainsi générer un comportement autodestructeur. En fonction des modalités d'autodestruction, l'impact égotiste, le type de l'émotion et de l'autorégulation, ont des natures différentes, mais le cadre conceptuel serait le même. Pour Baumeister, la poursuite d'objectifs ou d'activités pour les intérêts propres à l'individu nécessite une analyse froide et rationnelle des bénéfices à long terme. Les attaques égotistes en provoquant

des détresses émotionnelles oblitèrent cette réflexion à long terme en obligeant l'individu à se focaliser sur le court terme. La réponse apportée à une situation de crise se fait donc au détriment de calculs plus bénéfiques qui pourraient se faire à long terme. Ainsi, les comportements d'autodestruction seraient donc le fruit d'une situation de crise interne. Une attaque envers l'estime de soi place l'individu devant le choix soit d'accepter cette mauvaise évaluation, soit de maintenir une haute estime de soi en discréditant l'attaque. Généralement, les individus sont réticents à réviser à la baisse l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. L'individu est donc plus enclin à choisir l'option consistant à éliminer la menace envers l'estime de soi, optant ainsi pour un bénéfice à court terme, au détriment des effets à long terme qui peuvent être négatifs. Pour Baumeister, si cette tendance à choisir les bénéfices à court terme se rencontre plus fréquemment chez les individus qui ont une faible estime d'eux-mêmes, elle n'est pas liée à la présence d'une motivation d'autodestruction, comme le postule notamment la psychanalyse au travers de la pulsion de mort.

L'estimation que les individus ont d'eux-mêmes est le reflet d'une certaine réalité, tout comme les *feedbacks* externes. Ces deux réalités sont relativement concordantes si l'individu a une vision relativement « réaliste » de lui-même. Cependant, quand ce dernier est orgueilleux, ou a un *ego* surdimensionné d'une manière ou d'une autre, il est susceptible de recevoir plus de *feedbacks* négatifs. Baumeister postule donc que l'estime de soi n'est pas le meilleur prédicteur de l'adoption de comportements autodestructeurs, car elle véhicule une vision trop réductrice de cette question. Il préfère donc se référer à deux variables qu'il est possible de rattacher à l'estime de soi.

La première est le narcissisme, qu'il définit comme une exagération de l'évaluation de soi-même.

La seconde est la stabilité de l'estime de soi, car les individus qui ont une évaluation d'eux-mêmes relativement instable sont les plus fragiles face à une menace envers l'estime de soi. En effet, plus l'individu a une appréciation de lui-même stable, plus l'impact d'une évaluation négative est faible. Ainsi, les individus qui ont une évaluation d'eux-mêmes élevée mais instable sont largement susceptibles d'utiliser des comportements d'autodestruction, dans le portrait qu'en dresse Baumeister.

En s'appuyant sur des résultats expérimentaux, ou des résultats d'enquête, Baumeister montre, de manière convaincante, comment les menaces adressées à l'estime de soi expliquent l'ensemble des conduites d'échec. Plus précisément, il analyse de cette manière le

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

suicide, l'alcoolisme, l'autohandicap, la procrastination, la vengeance, les violences destructrices, la timidité, les fêtards pathologiques, les conduites destructives, le fait de « craquer sous la pression », l'inadaptation des assignations d'objectifs ainsi que la résignation. À la base de chacune de ces conduites, les menaces adressées à l'estime de soi et la génération d'une anxiété massive sont des ingrédients majeurs. Cependant, l'auteur insiste sur le fait que dans ces différents cas de figures, les menaces adressées à l'estime de soi ne sont pas des causes nécessaires ; d'autres raisons pouvant être invoquées, par exemple pour expliquer les comportements suicidaires. Cependant, quand ces raisons se présentent comme causes explicatives, elles sont généralement conformes au modèle des menaces égotistes telles que les propose Baumeister.

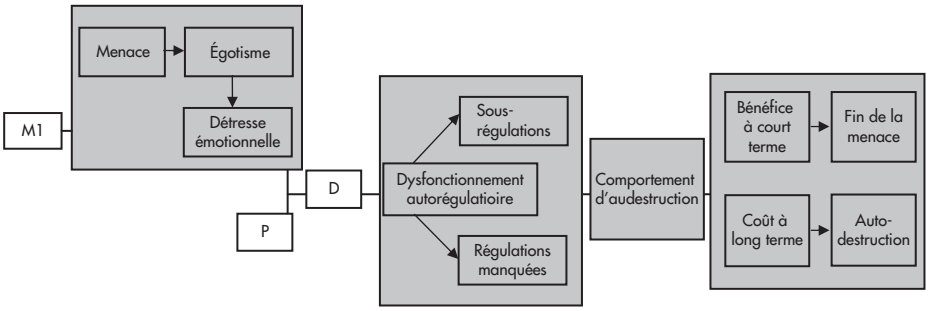

Figure 2.101 – *Représentation intégrée de l'approche ensembliste des comportements d'autodestruction (d'après Baumeister, 1997)*

7.2 Facilitation sociale

En 1897, Triplett observe que des coureurs à vélo vont plus vite lorsqu'ils courent ensemble que lorsqu'ils sont seuls. Pour vérifier cette observation, il fait une étude où il compare la performance des mêmes sujets lorsqu'ils sont seuls contre la montre à celle qu'ils obtiennent quand ils sont opposés à un autre coureur. Les résultats montrent que le coureur va plus vite quand il est confronté à un autre individu.

L'une des définitions les plus citées pour caractériser la facilitation sociale, celle d'Allport (1924), estime qu'elle décrit une augmentation de la réponse simplement en voyant ou en entendant les autres faire le même mouvement. Les études dans ce domaine ne se sont pas limitées à l'homme puisque de très nombreuses observations ont été faites chez l'animal. Par exemple, l'une de ces études a montré que les poulets mangent plus lorsqu'ils sont en groupe que lorsqu'ils sont seuls.

Différents paradigmes ont été utilisés pour étudier la facilitation sociale. Le paradigme de l'« audience » fait référence aux études qui ont utilisé des spectateurs passifs. Dans le paradigme de la « coaction », deux individus font en présence l'un de l'autre la même activité comme dans l'étude de Triplett. Enfin, dans le paradigme « interactif », les individus sont également ensemble mais au lieu de pratiquer l'activité indépendamment, ils travaillent de concert. Cette richesse paradigmatique s'explique en partie par la présence de résultats contradictoires. La présence d'autrui ne produisant pas, dans certaines situations expérimentales, l'augmentation escomptée des performances (Zajonc, 1965). De même, il existe différentes théories pour expliquer la facilitation sociale. La théorie que propose Zajonc (1965) a l'avantage de fournir une explication simple des résultats contradictoires. Cette théorie d'inspiration béhavioriste postule que la présence d'autrui génère un *drive*. Pour Zajonc, la facilitation sociale provoque un surinvestissement énergétique de la réponse dominante. Lorsqu'un individu fait une activité en groupe, le *drive* va apporter une énergie supplémentaire au stimulus le plus fréquent. Si c'est la réponse appropriée qui est la réponse dominante, alors, la présence d'autrui a pour effet d'augmenter les performances. Dans le cas inverse, les performances chutent.

L'expérience de Cottrell *et al.* (1968) permet d'illustrer la théorie de Zajonc (1965) à l'aide d'un paradigme de type mnémonique. Les auteurs ont présenté des logatomes avec un taux de répétition différent pour chacun d'entre eux (de 1 à 25 répétitions). Après la présentation du matériel, les sujets devaient effectuer une tâche de reconnaissance (les logatomes cibles sont présentés avec des distracteurs). Les sujets sont testés seuls (condition « seul »), en présence de deux autres personnes (condition « audience ») et en présence de deux personnes avec les yeux bandés (condition « audience aveugle »). Les résultats montrent que les sujets dans la condition « audience » font plus d'erreurs sur les logatomes les plus fréquents que ceux de la condition « seul ». En revanche, les sujets de la condition « audience » font moins d'erreurs sur les logatomes les moins fréquents. Enfin, les sujets dans la condition « audience aveugle » ont des résultats comparables à ceux dans la condition « seul ». Les résultats dans la condition aveugle font dire à Cottrell *et al.* (1968) que contrairement à Zajonc (1965), il ne s'agit pas d'un drive primaire mais d'un drive secondaire.

Par la suite, la facilitation sociale a donné de multiples théorisations (Bond, 1982 ; Baron *et al.*, 1978). Actuellement elle semble bénéficier d'un regain d'intérêt dans le cadre des technologies de l'information et de la communication (TIC) au travers de la constitution de réseaux

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

et donc de groupes d'individus. Dans le cadre d'une étude utilisant le paradigme CASA (*computeur as social actor*) qui étudie la façon dont la machine peut interagir avec l'homme, Hall *et al.* (2008) montrent que la présence d'icônes a une action différente en fonction de la difficulté de l'activité, à l'image des postulats de Zajonc, dans le cadre de sa théorie de la facilitation sociale.

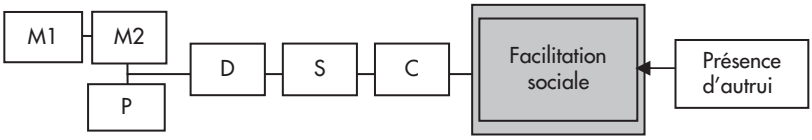

Figure 2.102 – *Représentation intégrée de la facilitation sociale (d'après Triplett, 1897)*

7.3 Flânerie sociale

La découverte de la flânerie sociale est le fait d'un ingénieur agronome français, Max Ringelmann (1913). Comme il était ingénieur, les recherches de Ringelmann étaient assez éloignées de celles des psychologues de son époque. Son principal objet de préoccupation consistait à déterminer la relative efficience du travail que pouvaient fournir des hommes, des chevaux, des bœufs, et les différentes machines agricoles. Dans le cadre de ses recherches, Ringelmann (1913) s'est focalisé sur la performance maximum qu'il est possible d'obtenir des travailleurs lorsqu'ils tirent ou poussent une charge horizontalement. Ce n'est que dans un second temps qu'il s'est intéressé à la performance de l'individu seul ou en groupe dans ce même cadre méthodologique. Les différentes observations de Ringelmann (1913) sur le tirage à la corde lui ont permis de mettre en évidence que si la force totale est évidemment supérieure en groupe, il n'en va pas de même lorsqu'elle est rapportée à celle que fournit l'individu en moyenne. Autrement dit, la force moyenne déployée par l'individu est inférieure lorsqu'il est en groupe. Pour Ringelmann (1913), cette diminution peut s'interpréter comme un problème de coordination entre les membres du groupe lorsqu'il s'agit de fournir l'effort maximum. Par la suite, lorsque les psychologues se sont emparés de ces résultats, à la lumière d'autres études, ils ont estimé qu'il s'agissait avant tout d'une diminution de la motivation (cf. Karau et Williams, 2001, pour une revue). Depuis, le phénomène issu des études de Ringelmann sur les moteurs animés et inanimés est plus connu sous le nom de « flânerie sociale ».

Les résultats de la flânerie peuvent paraître contradictoires avec ceux de la facilitation sociale car dans les deux cas il s'agit d'un impact motivationnel du groupe sur les performances individuelles. La contradiction vient du fait que ces résultats sont l'exact opposé l'un de l'autre. Pour comprendre d'où vient cette différence, il est nécessaire de comprendre comment se déroule une expérience mettant en évidence la flânerie sociale.

Dans l'étude de Latané *et al.* (1979), des étudiants rendus aveugles et sourds doivent crier le plus fort possible à la fois dans un groupe réel et dans un pseudo-groupe. Dans la condition de pseudo-groupe, l'étudiant, seul dans une pièce, a l'impression qu'il crie au milieu d'un groupe composé d'autres étudiants. Les résultats de l'étude montrent une décroissance des performances dans les deux conditions, ce qui implique que la diminution de performance est bien due à la démotivation et non à la coordination.

Par la suite, la flânerie sociale a été étudiée au travers de nombreuses études qui ont montré sa généralisation à différents types d'activités. Comme nous pouvons le constater dans cette expérience, la différence entre la flânerie et la facilitation sociale porte sur la réalisation d'une performance collective dans le premier cas, lorsque l'individu est en groupe. Dans le cadre de la facilitation sociale, même quand l'individu est en groupe, sa performance reste individuelle (comme c'est le cas pour le vélo par exemple qui à ce niveau diffère totalement du tirage à la corde).

La flânerie sociale a donné lieu à de nombreuses interprétations théoriques. Nous allons nous appuyer ici sur la revue de questions effectuée par Karau et Williams (2001) à propos du modèle de l'effort collectif pour rendre compte des principales théorisations sur la flânerie sociale.

Pour la théorie de l'impact social (Latané, 1981), chaque individu est vu comme une source ou une cible de l'influence sociale. Dans le cadre d'un travail collectif, lorsque la source d'influence externe – telle qu'un expérimentateur ou un cadre – fait une demande, celle-ci se diffuse entre toutes les cibles, ce qui entraîne une réduction de l'impact social qui a, comme contrecoup, une diminution de l'effort. La division de l'influence sociale est fonction de la force de la source, du délai d'application et du nombre de sources et de cibles présentes. La théorie du niveau d'activation reprend celle qui a été avancée précédemment au niveau de la facilitation sociale. Nous avons pu voir que pour certains, la facilitation sociale peut s'expliquer par la présence d'un *drive* secondaire. Ce dernier a pour effet de renforcer la réponse dominante,

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

d'où une augmentation des performances sur des activités simples et une diminution sur des activités complexes. Jackson et Williams (1985) reprennent cette idée, mais ils estiment que la présence d'autres individus cibles aura pour effet une diminution énergétique du *drive*. Cette théorie s'appuie sur les études qui ont montré que sur des activités simples, les individus ont de meilleures performances lorsqu'ils travaillent en co-action plutôt qu'en coopération alors que les résultats sont inverses sur les activités complexes.

Dans le cadre de la théorie du potentiel d'évaluation (Williams, Harkins et Latané, 1981), la flânerie sociale est due à l'impossibilité d'évaluer correctement la contribution de chaque individu à la performance collective. Les bonnes ou mauvaises performances individuelles sont noyées dans la masse, il est donc impossible pour l'individu à la fois d'être blâmé mais aussi félicité pour ses performances. Différentes recherches ont ainsi pu montrer que lorsque chaque individu d'un groupe peut évaluer la contribution des autres (y compris la sienne) à la performance collective, alors l'effet de la flânerie sociale disparaît totalement. Ces recherches ont ainsi pu mettre en évidence la présence de deux critères indispensables. D'une part, les résultats de chaque participant doivent être facilement, non seulement connus, mais aussi identifiables. D'autre part, il doit exister une norme à laquelle peuvent être comparés ces mêmes résultats.

La théorie de l'« effort accessoire » suppose que les individus font moins d'efforts car ils estiment que leurs performances ne sont pas indispensables à la réussite du groupe. Kerr (1983) a utilisé une activité à effet de seuil. Dans cette tâche, à partir d'un certain point, si un seul individu réussit, alors l'ensemble du groupe réussit. Les résultats montrent que les individus réduisent leur effort collectif même si les résultats personnels de chaque individu sont connus de tous.

La théorie de l'autoefficacité de Bandura a également été utilisée pour expliquer la flânerie sociale. Dans ce cadre théorique, les individus vont réduire leurs efforts lorsqu'ils ont une faible perception de compétence et surtout lorsque leurs performances vont être évaluées. Cette conception est en phase avec les études sur l'autoefficacité collective (Bandura, 2003). Il est à noter que Bandura (2003) fait une différence entre les activités collectives qui supposent une forte interdépendance entre les membres de celles qui ne le nécessitent pas. Dans le premier cas, la réussite du groupe repose sur une autoefficacité collective alors que dans le deuxième, elle repose sur l'autoefficacité personnelle.

La théorie de Karau et Williams (2001) sur le modèle de l'effort collectif est particulière, car elle cherche à intégrer en une seule conception l'ensemble des résultats précédents. Ce modèle s'appuie très largement sur les théories de l'expectation-valeur et notamment sur la théorie motivationnelle de Vroom (1964). Pour la théorie de l'effort collectif, la variation de l'effort individuel, sur une tâche collective, dépend de l'instrumentalité de l'effort pour parvenir à des performances donnant accès à des résultats empreints d'une forte valeur individuelle. L'instrumentalité varie en fonction de trois facteurs :

1. la perception d'une relation entre la performance individuelle et la performance du groupe ;
2. la perception d'une relation entre les performances du groupe et les résultats du groupe ;
3. la perception d'une relation entre les résultats du groupe et les résultats de l'individu.

Si l'individu ne perçoit pas de lien dans une ou plus des trois relations précédentes, alors il va diminuer son effort en situation collective, comme le prévoit la théorie de la flânerie sociale. De plus, cette théorie estime également que les effets démotivants de la flânerie sociale peuvent être amoindris quand les individus :

- estiment que leurs performances collectives peuvent être évaluées par eux-mêmes, leurs collègues, ou un responsable ;
- travaillent dans un petit groupe plutôt que dans un grand groupe ;
- perçoivent que leur contribution à la performance collective est unique plus que redondante avec celle des autres membres du groupe ;
- ont la possibilité de comparer la performance de leur groupe à des normes clairement établies ;
- travaillent sur des activités qui ont un sens, une forte valeur intrinsèque et dans lesquelles ils se sentent totalement impliqués ;
- travaillent avec des individus qui méritent leur respect, qui leur font vivre une véritable identité de groupe ;
- s'attendent à ce que leurs collègues aient de faibles performances ;
- perçoivent les résultats collectifs comme quelque chose d'important et d'une grande valeur ;
- maintiennent un niveau élevé d'autoefficacité à la fois personnelle et collective.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Le modèle de l'effort collectif postule que l'ensemble des facteurs précédents peut affecter la valence des résultats, ainsi que la relation entre ces derniers et les attentes de l'individu.

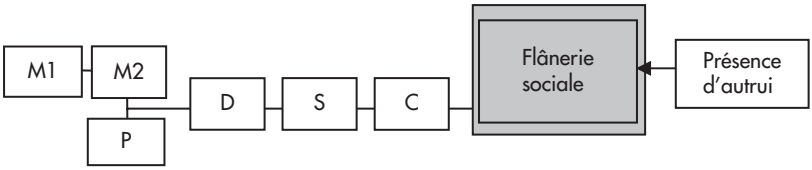

Figure 2.103 – *Représentation intégrée de la flânerie sociale (Ringelmann, 1913)*

Conclusion

Comme nous avons pu le voir au cours des pages précédentes, le concept de motivation est particulièrement complexe même si le modèle intégratif espérait le simplifier au travers de ses sept ensembles conceptuels. Les représentations intégrées de 101 théories motivationnelles permettent de comprendre que si le terme « motivation » s'emploie bien au singulier, il s'agit avant tout d'une conception multiple et plurielle. Ainsi, il serait sans doute plus juste de parler des motivations humaines plutôt que de la motivation humaine. Cependant, une telle dénomination entraîne un questionnement sur la nomenclature à adopter pour dénommer ces motivations. En effet, avant de songer à compter, il est indispensable de se demander ce qu'il s'agit de compter. Pour s'interroger sur le nombre de motivations, il faudrait être en mesure de définir l'individu statistique. Vouloir compter ces motivations implique que la motivation est avant tout un état alors que le modèle intégratif rend plutôt compte d'un processus. En définitif, il est presque plus simple de considérer qu'il existe différentes motivations et qu'il faut envisager l'existence de diverses conceptions motivationnelles qui peuvent rendre compte de comptabilités différentes.

Pour les théories qui postulent que la nature fondamentale de la motivation est le besoin, il existe plusieurs dizaines de besoins possibles tous susceptibles, en interaction et de manière indépendante, d'expliquer les orientations comportementales riches et variées que peuvent adopter les êtres humains. Prendre cette position, c'est admettre que la nature de la motivation se définit par le concept de besoin. Cette perspective est loin d'être la seule puisque d'autres théories utilisent par exemple ceux de but, d'émotion ou encore de curiosité. De plus, il convient de remarquer que ces concepts peuvent très bien relever des mêmes phénomènes. La curiosité par exemple peut être considérée comme une émotion et le fait d'adopter un but est tout à fait compatible avec le fait de ressentir des besoins.

Se pose également un problème de délimitation conceptuelle au niveau des conceptions qu'il est possible d'utiliser pour définir la nature de la motivation. Il est extrêmement rare d'avoir une définition claire des concepts qui sont pourtant les piliers sur lesquels reposent les catégories et les ensembles conceptuels. Par exemple, il n'existe aucun consensus à l'heure actuelle pour définir l'« émotion » ou l'« estime de soi », pour ne citer que deux exemples. Finalement, au niveau des concepts motivationnels se pose le même problème de définition que pour celui

de la motivation en général. Le modèle intégratif doit donc être considéré comme une première approche relativement grossière contenant certaines zones de flou. Il permet avant tout de proposer un cadre pour aborder globalement l'ensemble des théories motivationnelles et pour les articuler les unes aux autres. Il reste maintenant à creuser chaque catégorie conceptuelle pour en définir plus précisément les contours ou dire si d'autres concepts ne seraient finalement pas plus appropriés. Les théories motivationnelles sont à ce niveau des outils indispensables qui éclairent différentes facettes du puzzle motivationnel. Cependant, si le modèle intégratif permet de faire un premier tri en tentant de fonder conceptuellement les rapprochements qu'il est possible de faire entre les différentes théories, il ne met pas en relief leurs « poids » respectifs.

Pouvons-nous considérer que le concept de flânerie sociale a la même importance que celui de motivation intrinsèque ? Quelle que soit la réponse à cette question il faudrait dans un premier temps proposer un outil de mesure. Du point de vue de la recherche en tout cas, il apparaît que tous les chercheurs dans le domaine de la motivation ont au moins croisé le concept de motivation intrinsèque dans leurs travaux de recherche alors qu'ils sont sans doute moins à savoir que la flânerie sociale est une théorie motivationnelle.

Ces quelques réflexions montrent tout le chemin qu'il reste encore à faire pour tenter d'appréhender à la fois globalement et précisément ce que recouvre ce « curieux » concept de motivation.

Bibliographie

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation, in *Journal of Abnormal Psychology*, *87*, 49-74.

Achtziger, A., & Gollwitzer, P.M. (2008). Motivation and volition in the course of action, in J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation and Action*, Cambridge University Press.

Ackerman, P.L. (1997). Personality, self-concept, interests, and intelligence : Which construct doesn't fit ?, in *Journal of Personality*, *65*, 171-204.

Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *67*, 422-436.

Adams, J.S., & Rosenbaum, W.B. (1962). The relationship of worker productivity to cognitive dissonance about wage inequities, in *Journal of Applied Psychology*, *46*, 161-164.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.

Ajzen, I., & Albarracin, D. (2007). Predicting and changing behaviour : A reasoned action approch, in I. Azjen, D. Albarracin, & R. Hornik (Eds.), *Prediction and Change of Health Behavior*, Lawrence Erlbaum associates, publishers.

Alderfer, C.P. (1972). *Existence, Relatedness, and Growth*, New York, Free Press, American Vocational Association.

Allport, F.H. (1924). Response to social stimulation in the group, in F.H. Allport (Ed.), *Social Psychology*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 260-291.

Alvarez, J. (2007). « Du jeu vidéo au *serious game*, approches culturelle, pragmatique et formelle », thèse de doctorat, université Toulouse II – Toulouse le Mirail – université Toulouse III – Paul Sabatier.

Amabile, T.M, Hill, K.G., Hennessey, B.A., & Tighe, E.M. (1994). The work preference inventory : Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 950-967.

Ames, C., & Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures : The salience of past performance information for causal attributions and affect, in *Journal of Educational Psychology*, *73*, 411-418.

Apter, M. (2007). *Reversal Theory : The Dynamics of Motivation, Emotion and Personality*, Oxford, Oneworld.

Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior, in *Psychological Review*, *64*, *6*, 359-372.

Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*, Princeton, Van Nostrand.

Ayadi, N. (2007). « The determinants and routes of consumer decision in risky decision », thèse de doctorat, université des Sciences sociales, Toulouse I.

Banaji, M.R., & Prentice, D.A. (1994). The self in social contexts, in M.R. Rosenzweig, & L.W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*, *45*, Palo Alto, CA, Annual Reviews, Inc., 297-352.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique, in P. Carré, & F. Fenouillet (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluation and self-efficacity mechanisms governing the motivational effects of goal systems, in *Journal of Personnality and Social Psychology*, *45*, 1017-1028.

Baron, R.S., Moore, D., & Sanders, G.S. (1978). Distraction as a source of drive in social facilitation research, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 816-824.

Baumeister, R.F. (1984). Choking under pressure : Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 610-620.

Baumeister, R.F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior, in *Review of General Psychology*, *1*, 145-174.

Baumeister, R.F., Hamilton, J.C., & Tice, D.M. (1985). Public versus private expectancy of success : Confidence booster or performance pressure ?, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*, 1447-1457.

Baumeister, R.F., & Showers, C.J. (1986). A review of paradoxical performance effects : Choking under pressure in sports and mental tests, in *European Journal of Social Psychology*, *16*, 361-383.

Bargh, J.A. (1990). Auto-motives : Preconscious determinants of social interaction, in E.T. Higgins, & R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition*, New York, Guilford Press, vol. 2, p. 93-130.

Bargh, J.A. (2006). What have we been priming all these years ? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious social behavior, in *European Journal of Social Psychology*, *36*, 147-168.

Bargh, J.A., & Gollwitzer, P.M. (1994). Environmental control of goal-directed action : Automatic and strategic contingencies between situations and behavior, in W.D. Spaulding (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 41, *Integrative Views of Motivation, Cognition, and Emotion*, p. 71-124.

Batson, C.D. (1991). *The Altruism Question : Toward a Social-Psychological Answer*, Hillsdale, NY, Erlbaum.

Battle, E. (1966). Motivational determinants of academic competence, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *4*, 534-642.

Bavelas, J., & Lee, E.S. (1978). Effects of goal level on performance : A trade-off of quantity and quality, in *Canadian Journal of Psychology*, *32*, 219-240.

Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A.R. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy, in *Science*, *275*, 1293-1295.

Belmer F., Lahanier-Reuter, D., & Fenouillet, F. (2000). La lecture des textes descriptifs à l'école primaire, in *Enjeux*, n° 47-48.

Berglas, S., & Jones, E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 405-417.

Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity*, New York, McGraw Hill.

Berlyne, D.E. (1970). Novelty, complexity and hedonic value, in *Perception & Psychophysics*, *8*, 279-286.

Berlyne, D.E. (1978). Curiosity and learning, in *Motivation and Emotion*, *2*, 97-175.

Bernard, L.L. (1924). *Instinct : A Study in Social Psychology*, New York, Holt.

Bernoulli, D. (1738/1971). Specimen theoriae novae de mensura sortis, in *Commentaires de l'Académie impériale des Sciences de Petersbourg*, tome V, 175-192 [traduction *Revue de statistique appliquée*, tome XIX, 5-18].

Berridge, K.C. (2004). Motivation concepts in behavioral neuroscience, *Physiology & Behavior*, *81*, 179- 209.

Bexton, W.H., Heron, W., & Scott, T.H. (1934). Effects of decreased variation in the sensory environment, in *Canadian Journal of Psychology*, *8*, 70-76.

Blodgett, H.C. (1929). The effect of the introduction of reward upon the maze performance of rats, in *California University Publications in Psychology*, 4, 117.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation, in *European Psychologist*, *1*, 100-112.

Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment, in E. Sigel & K.A. Renninger (vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, *Child Psychology in Practice*, Hoboken, NJ, Wiley, p. 345-377.

Bond, C.F. (1982). Social facilitation : A self-presentational view, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 1042-1050.

Botti, S., & Iyengar, S.S. (2004). The psychological pleasure and pain of choosing : When people prefer choosing at the cost of subsequent outcome satisfaction, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *87* (3), 312-326.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, éditions de Minuit.

Brehm, J.W. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*, New York, Academic Press.

Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., & Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS), in *International Journal of Sport Psychology*, *26*, 465-489.

Brim, O.G. (1976). Life span development of the theory of oneself : Implications for child development, in H.W. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behaviour*, New York, Academic Press, vol. 11.

Brockner, J. (1992). The escalation of commitment to a failing course of action : Toward theoretical progress, in *Academy of Management Review*, *17*, 39-61.

Brockner, J., O'Malley, M., Hite, T., & Davies, D. (1987). Reward allocation and self-esteem : The role of modeling and equity restoration, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 844-850.

Buboltz, W.C., Woller, K., & Pepper, H. (1999). Holland code type and psychological reactance, in *Journal of Career Assessment*, *7*, 161-172.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation : Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance, in *Journal of Educational Psychology*, *79*, 474-482.

Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 18-31.

Cacioppo, J.T, & Petty, R.E. (1982). The need for cognition, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 116-131.

Cacioppo, J.T, Petty, R.E., Feinstein, J., & Jarvis, W.B.G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation : The life and times of individuals varying in need for cognition, in *Psychological Bulletin*, *119*, 197-253.

Çadérange (2007). *Typologie des mauvais payeurs*, consulté le 22/11/2007 sur http://www.agoravox.fr/print_article.php3?id_article=31944.

Camerer, C.F. (1989). An experimental test of several generalized utility theories, in *Journal of Risk & Uncertainty*, 61-104.

Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E., & Weick, K.E. (1970). *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*, New York, McGraw-Hill.

Cannon, W.B. (1939). *The Wisdom of the Body*, New York, Norton.

Carré, P. (1998). Motivation, engagement, « conation » : les aspects dynamiques du rapport à la formation, dans *Éducation permanente*, *136*, 7-14.

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*, L'Harmattan.

Carré, P. (2002). *L'Autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan.

Carré, P. (2005). *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod.

Carré, P., Degallaix, C., & Fenouillet, F. (2001). Analyse des motifs d'engagement en formation, in Carré, P. (éd.), *De la motivation à la formation*, L'Harmattan.

Carré, P., & Fenouillet, F. (2009), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Carré, P., & Jean-Montcler, G. (2004). L'instrumentation et la conduite de la formation, in P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod.

Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1982). Control theory : A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology, in *Psychological Bulletin*, *92*, 111-135.

Cattell, R.B. (1957). *Personalitv and Motivation Structure and Measurement*, Yonkers-on-Hudson, NY, World Book Company.

Chartrand, T.L., & Bargh, J.A. (1996). Automatic activation of impression formation and memorization goals : Nonconscious goal priming produces effects of explicit task instructions, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 464-478.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Chu, A.H.C., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination : Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance, in *Journal of Social Psychology*, 14, 245-264.

Cofer, C.N. (1985). Drives and motives, in G.A. Kimble, *Topics in the History of Psychology*, Hillsdale, NJ, vol. 2.

Cohen, A.R., Stotland, E., & Wolfe, D.M. (1955). An experimental investigation of need for cognition, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *51*, 291-294.

Col, C., &, Fenouillet, F. (2008). Déploiement du « e-learning » en sciences de l'éducation : état des lieux en France en 2006, in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, http://www.profetic.org/revue.

Communication de la commission, Commission des Communautés européennes (2000). *E-learning. Penser l'éducation de demain*, Bruxelles, 24 mai 2000.

Cottrell, N.B., Wack, D.L., Sekarak, G.J., & Rittle, R. (1968). Social facilitation of dominant responses by the presence of an audience and the mere presence of others, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *9*, 245-250.

Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habit and work styles : Volition in education, in *Teachers College Record*, *106*, 1669-1694.

Cosnefroy, L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but, in P. Carré & F. Fenouillet (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Cosnefroy, L. (2011). *L'Apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation*, Presses universitaires de Grenoble.

Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires, in P. Carré & F. Fenouillet (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1979). Effort : The double-edge sword in school achievement, in *Journal of Educational Psychology*, *71*, 169-182.

Crespi, L.P. (1942). Quantitative variation of incentive and performance in the white rat, in *American Journal of Psychology*, *55*, 467-517.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeb, S., & Nakamura, J. (2005). Flow, in Elliot, A.J., & Dweck, C.S., *Handbook of Competence and Motivation*, New York, Londres, The Guilford Press, p. 598-608.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method, in *Journal of Nervous & Mental Disease*, *175*, 525-536.

Csikszentmihalyi, M., & Lefevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 815-822.

Damasio, R.D. (1995). *L'Erreur de Descartes*, Odile Jacob.

Daly, M., & Wilson, M. (2001). Risk-taking, intrasexual competition, and homicide, in R.A. Dienstbier, J.A. French, A.C. Kamil, & D.W. Leger, *Evolutionary Psychology and Motivation*, University of Nebraska Press.

Darcy, M., & Tracey, T.J.G. (2007). Circumplex structure of Holland's RIASEC interests, across gender and time, in *Journal of Counseling Psychology*, *54*, 17-31.

Darwin, C. (1859/2008). *The Origin of Species*, Londres, John Murray, Albemarle Street, consulté le 15/12/08 sur http://www.esp.org/books/darwin/origin/facsimile/.

Darwin, C. (1871/1999). *La Filiation de l'homme et la sélection liée au sexe*, Paris, éd. Tort, Syllepse.

Darwin, C. (1898). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, New York, D. Appleton and Company.

DeCharms, R., Morrison, H.W., Reitman, W.R., & McClelland, D.C. (1955). Behavioral correlates of directly and indirectly measured achievement motivation, in D.C. McClelland (Ed.), *Studies in Motivation*, New York, Appleton-Century-Crofts, p. 414-423.

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*, 105-115.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*, New York, Plenum.

Deci, E.L. (1980). *The Psychology of Self-Determination*, Lexington, MA, Heath.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior, in *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, The University of Rochester Press, USA.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Depaulo, B.M., & Fisher, J.D. (1980). The costs of asking for help, in *Basic and Applied Social Psychology*, *7*, 23-35.

Déro, M., & Fenouillet, F. (2001). EIAO / Logiprof : étude d'un dispositif d'apprentissages en ligne en formation diplômante à distance, in colloque IUFM-Trigone.

Desjeux, D. (2004). *Les Sciences sociales*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».

Dhar, R., Huber, J., & Khan, U. (2007). The Shopping Momentum Effect, in *Journal of Marketing Research*, *XLIV*, 370-378.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Maurer, O.H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and Aggression*, New Haven, Yale University Press.

Dovidio, J.F., Allen, J.L., & Schroeder, D.A. (1990). Specificity of empathy-induced helping : Evidence for altruistic motivation, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 249-260.

Dovidio, J.F., & Penner, L.A. (2004). Helping and altruism, in Brewer, M.B., & Hewstone, M., *Emotion and Motivation*, Blackwell Publishing, p. 245-280.

Drach-Zahavy, A., & Erez, M. (2002). Challenge versus threat effects on the goal-performance relationship, in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *88*, 667-682.

Dunning, D. (2004). On the motives underlying social cognition, in Brewer, M.B., & Hewstone, M., *Emotion and Motivation*, Blackwell Publishing, p. 137-164.

Dupont, J.-B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J.-P. (1979). *La Psychologie des intérêts*, PUF.

Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories : Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia, PA, The Psychology Press.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, in *Psychological Review*, *95*, n° 2, 256-273.

Earley, P.C., Connolly, T., & Ekegren, G. (1989). Goals, strategy development and task performance : Some limits on the efficacy of goal setting, in *Journal of Applied Psychology*, *74*, 24-33.

Earley, P.C., & Perry, B.C. (1987). Work plan availability and performance : An assessment of task strategy priming on subsequent task completion, in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *39*, 279-302.

Eccles, J.S. (2005). Subjective task value and the Eccles *et al.* model of achievement related choices, in Elliot, A.J., & Dweck, C.S., *Handbook*

of Competence and Motivation, New York, Londres, The Guilford Press, p. 598-608.

Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals, in *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.

Edwards, W. (1954). The theory of decision making, in *Psychological Bulletin*, *51*, 380- 417.

Edwards, W. (1962). Subjective probabilities inferred from decisions, in *Psychological Review*, *69*, 109-135.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, in *Educational Psychologist*, *34*, 169-189.

Elliot, A.J., & Church, M.A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping, in *Journal of Personality*, *71*, 369-396.

Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (2005). Competence and motivation : Competence as the core of achievement motivation, in Elliot, A.J., & Dweck, C.S., *Handbook of Competence and Motivation*, New York, NY, US, Guilford Publications.

Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A mediational analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 461-475.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501-519.

Ellis, A., & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming Procrastination*, New York, Institute for Rational Living.

Epstein, S. (1967). Toward a unified theory of anxiety, in B.A. Maher (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research*, New York, Academic Press, vol. 4.

Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential self-theory : An integrative theory of personality, in R. Curtis (Ed.), *The Self with Others : Convergences in Psychoanalytic*, *Social*, *and Personality Psychology*, New York, Guilford Press, p. 111-137.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious, in *American Psychologists*, *49*, 709-724.

Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesh-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, in *Psychological Review*, *100*, 363-406.

Feather, N.T. (1992). Values, valences, expectations, and actions, in *Journal of Social Issues*, *48*, 109-124.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Feertchak, H. (1996). *Les Motivations et les valeurs en psycho-sociologie*, Armand Colin.

Fenouillet, F. (1996*a*). Motivation et découragement, in Lieury, A. (ed.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris, Dunod.

Fenouillet, F. (1996*b*). Motivation et mémoire, in Chappaz (éd.), *Construire et entretenir la motivation*, Presses de l'université de Provence.

Fenouillet, F. (1997*a*). Motivation : une question de compétence ?, in *Entreprise et Formation*.

Fenouillet, F. (1997*b*). Comment la motivation agit-elle sur la mémoire ?, in *Résonance*, *5*, 6-7.

Fenouillet, F. (1999). La motivation à l'école, 10e entretien de la Villette, Actes du colloque « Apprendre autrement aujourd'hui », Cité des sciences et de l'industrie, URL http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/commapprends_p4.htm.

Fenouillet, F. (2000). Un outil informatique pour étudier la lecture de texte électronique, in *Les Cahiers de Théodile*, *1*, 177-188.

Fenouillet, F. (2001*a*). « Action de la motivation sur la mémoire », colloque FCEP, La vraie question de l'école : l'enfant, Paris, *Cahier FCEP*, n° 46, 46-48.

Fenouillet, F. (2001*b*). La motivation chez les collégiens et les lycéens, in Golder, C., & Gaonac'h, C. (ed.), *Profession enseignant : Enseigner à des adolescents*, Manuel de psychologie, Hachette Éducation.

Fenouillet, F. (2001*c*). « Relation entre perception de compétence, sentiment d'autodétermination et projet », in Carré, C. (ed.), *De la motivation à la formation*, L'Harmattan.

Fenouillet, F. (2003*a*). La motivation à l'école, Lowgwy, colloque « Motivation à l'école et motivation au travail ».

Fenouillet, F. (2003*b*). *La Motivation*, Dunod, « Les Topos ».

Fenouillet, F. (2003*c*). *Motivation, mémoire et pédagogie*, L'Harmattan.

Fenouillet, F. (2005*a*). L'informatique motive-t-elle ?, in *Cahiers Pédagogiques*, n° 429-430.

Fenouillet, F. (2005*b*). La motivation : Perspective en formation, in *Recherche en soins infirmiers*, *83*, 100-109.

Fenouillet, F. (2006). Un effort paradoxal, in *Résonance*, 5, 6-7.

Fenouillet, F. (2009*a*). Vers une approche intégrative des théories de la motivation, in P. Carré & F. Fenouillet (éd.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Fenouillet, F. (2009*b*). Questionner la place des TICE : des outils au service des dispositifs ou des dispositions ?, in G. Lameul, A. Jézégou, & B. Trollat (éd.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, Chronique sociale.

Fenouillet, F., & Déro, M. (2000). EAO, hypertexte et format des questions chez les élèves de CM2, in 2e Journées de l'innovation, actes de colloque sur CD-ROM, IUFM de Toulouse, 7 pages.

Fenouillet, F., & Déro, M. (2001). Apprentissages en ligne en formation diplômante à distance : un bilan du dispositif d'étude EIAO / Logiprof, in 4e colloque international AECSE, Lille, actes de colloque sur CD-ROM.

Fenouillet, F., & Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ?, in *Savoirs*, *12*, 87-100.

Fenouillet, F., & Kaplan, J. (article en cours de soumission). Impact of learning modalities on academic success, in *Journal of Computing in Higher Education*.

Fenouillet, F., Lahanier-Reuter, D., Caron, P.A., Kostrezwa, B., & Ostenne, E. (2001). Études de stratégies d'élèves lors d'une tâche de résolution de problèmes dans un environnement informatique, in 4e colloque international AECSE, Lille, actes de colloque sur CD-ROM.

Fenouillet, F., & Lieury, A. (1996). Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? Apprentissage en fonction de la motivation induite par l'ego et du niveau de mémoire encyclopédique en géographie, in *Revue de psychologie de l'éducation*, *1*, 99-124.

Fenouillet, F., & Lieury, A. (2002). « Mécanismes cognitifs, motivation et mémoire », in Montagner, H. (éd.), *L'Enfant : la vraie question de l'école*, Odile Jacob.

Fenouillet, F., Marro, C., Meerschman, G., & Roussel, F. (article en cours de soumission). « Motivations autodéterminées et lecture », in *Enfance*.

Fenouillet, F., & Tomeh, B. (1998). La motivation agit-elle sur la mémoire ?, in *Éducation permanente*, *136*, 37-45.

Fenouillet, F., Tomeh, B., & Godquin, I. (1999). Motivation et informatique en contexte scolaire, *Pratiques psychologiques*, *3*, 81-91.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, CA, Stanford University Press.

Fishbach, A., & Ferguson, M.J. (2007). The goal construct in social psychology, in Kruglanski, A.W., & Higgins, E.T. (Eds), *Social Psychology : Handbook of Basic Principle*, New York, The Guilford Press.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Fiske, S.T. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries : Evolution, culture, mind, and brain, in *European Journal of Social Psychology*, *30*, 299-322.

Fiske, S.T., & Taylor, S.E. (1991). *Social Cognition*, New York, McGraw-Hill.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry, in *American Psychologist*, *34*, 906-911.

Ford, M.E. (1992). *Motivating Humans : Goals*, *Emotions and Personal Agency Beliefs*, Sage Publications.

Forster, J., Higgins, E.T., & Idson, C.L. (1998). Approach and avoidance strength as a function of regulatory focus : Revisiting the "goal looms larger" effect, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 1115-1131.

Foucher, R., Morin, L., Bentein, K., & Trottier, M. (2004). Mesurer l'engagement : l'intérêt de combiner les indices d'engagement affectif et normatif, Actes du congrès AGRH, tome II, La mesure de comportement, d'attitudes et d'états psychologiques susceptibles d'augmenter la valeur ajoutée des RH, consulté le 01/07/08 sur http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/liste.htm.

Francès, R. (1995). *Motivation et efficience au travail*, Bruxelles, Mardaga.

Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions ?, in *Review of General Psychology*, *2*, 300-319.

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology : The broaden-and-build theory of positive emotions, in *American Psychologist*, *56*, 218-226.

Fredrickson, B.L., & Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions, in *Cognition and Emotion*, *12*, 191-220.

Freud, S. (1946). *Abrégé de psychanalyse*, PUF.

Freud, S., Riviere, J., & Woolf, V. (1927). *The Ego and the Id*, Hogarth Press, and the Institute of Psycho-Analysis.

Freud, S., & Strachey, F. (1950). *Beyond the Pleasure Principle*, Liveright Publishing.

Gollwitzer, P.M. (1999). Implementation intentions : Strong effects of simple plans, in *American Psychologist*, *54*, 493-503.

Gollwitzer, P.M., & Brandstatter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 186-199.

Gollwitzer, P.M., Heckhausen, H., & Ratajczak, H. (1990). From weighing to willing : Approaching a change decision through pre- or postdecisional mentation, in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *45*, 41-65.

Gollwitzer, P.M., Heckhausen, H., & Steller, B. (1990). Deliberative and implemental mind-sets : Cognitive tuning toward congruous thoughts and information, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 1119-1127.

Gollwitzer, P.M., & Schaal, B. (1998). Metacognition in action : The importance of implementation intentions, in *Personality & Social Psychology Review*, *2* (2), 124-136.

Gollwitzer, P.M., & Sheeran P. (2006). Implementation intentions and goal achievement : A meta-analysis of effects and processes, in *Advances in Experimental Social Psychology*, *38*, 69-119.

Gomes, G. (2007). Free will, the self, and the brain, in *Behavioral Sciences and the Law*, *25*, 221-234.

Gorman, P. (2004). *Motivation and Emotion*, New York, Routledge.

Greenberg, J., Simon, L., Pyszczynski, T., Solomon, S., & Chatel, D. (1992). Terror management and tolerance : Does mortality salience always intensify negative reactions to others who threaten one's worldview ?, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 212-220.

Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 890-898.

Halisch, F., & Kuhl, J. (1987). *Motivation, Intention, and Volition*, Berlin, Springer-Verlag.

Hall, B., & Henningsen, D.D. (2008). Social facilitation and human-computer interaction, in *Computers in Human Behavior*, *24*, 2965-2971.

Hammock, T., & Brehm, J.W. (1966). The attractiveness of choice alternatives when freedom to choose is eliminated by a social agent, in *Journal of Personality*, *34*, 546-554.

Harmon-Jones, E., Simon, L., Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., & McGregor, H. (1997). Terror management theory and self-esteem : Evidence that increased self-esteem reduces MS effects, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 24-36.

Haugtvedt, C.P., Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1992). Need for cognition and advertising : Understanding the role of personality variables in consumer behavior, in *Journal of Consumer Psychology*, *1*, 239-260.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Hebb, D.O. (1955). Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system), in *Psychological Review*, vol. 62, 243-254.

Heckhausen, H. (1986). Why some time out might benefit achievement motivation research, in J.H.L. Van den Bercken, T.C.M. Bergen, & E.E.J. De Bruyn (Eds.), *Achievement and Task Motivation*, Lisse, Pays-Bas, Swets & Zeitlinger, p. 7-39.

Heckhausen, H., & Gollwitzer, P.M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational vs. volitional states of mind, in *Motivation and Emotion*, *11*, 101-120.

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2008). Motivation and action : Introduction and overview, in J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation and Action*, Cambridge University Press.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York, Wiley.

Herzberg, F. (1971). *Le Travail et la nature de l'homme*, Paris, Entreprise moderne d'édition.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental ressource for learning, in *Review of Educationnel Research*, *60*, 549-571.

Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development, in *Educational Psychologist*, *41*, 111-127.

Higgins, E.T. (2000). Making a good decision : Value from fit, in *American Psychologist*, *55*, 1217-1230.

Higgins, E.T. (2006). Value from hedonic experience and engagement, in *Psychological Review*, *113*, 439-460.

Higgins, E.T. (2007). Value, in Kruglanski, A.W., & Higgins, E.T. (eds), *Social Psychology : Handbook of Basic Principles*, New York, The Guilford Press.

Hiroto, D.S. (1974). Locus of control and learned helplessness, in *Journal of Experimental Psychology*, *102*, 187-193.

Knaus, W.J. (2000). Procrastination, blame, and change, in *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*, 153-166.

Holland, J.L. (1966). *The Psychology of Vocational Choice : A Theory of Personnality Types and Model Environments*, Toronto, Londres, Blaisdell, Walthman-Mass.

Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices*, Odessa, FL, Psychological Assessment Resources, 3e éd.

Hoppe, F. (1930). Erfolg und miszerfolg, in *Psychol. Forsch.*, 14, 1-62.

Huber, V.L. (1985). Effects of task difficulty, goal setting, and strategy on performance of heuristic task, in *Journal of Applied Psychology*, *70*, 492-504.

Huitt, W. (1999). Conation as an important factor of mind, in *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA, Valdosta State University.

Hull, C.L. (1943). *Principles of Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.

Iyengar, S., & Lepper, M. (2000). When choice is demotivating : Can one desire too much of a good thing ?, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 995-1006.

Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*, New York, Plenum Press.

Jackson J.M., & Williams K.D. (1985). Social loafing on difficult tasks : Working collectively can improve performance, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*, 937-942.

Jagacinski, C., & Nicholls, J.G. (1984). Competence and affect in task involvement and ego involvement : The impact of social comparison information, in *Journal of Educational Psychology*, *79*, 107-114.

James, W. (1884). What is an emotion ?, in *Mind*, *9*, 188-205, consulté le 15/08/2008 sur http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*, New York, Holt, 2 vol.

Jones, E. (1998). Major developments in five decades of social psychology, in D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, New York, vol. 1, p. 3-57.

Jones, E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through selfhandicapping strategies : The appeal of alcohol and the role of underachievement, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, *4*, 200-206.

Joule, R.V., & Beauvois, J.L. (1998). *La Soumission librement consentie*, Paris, PUF.

Joule, R.V., & Beauvois, J.L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses Universitaires de Grenoble.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory : An analysis of decision under risk, in *Econometrica*, *47*, 263-291.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values and frames, *American Psychologist*, *39*, *4*, 341-350.

Kanfer, R., & Ackerman, P.L. (2005). Work competence : A person-oriented perspective, in Elliot, A.J., & Dweck, C.S., *Handbook of*

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Competence and Motivation, New York, Londres, The Guilford Press, p. 598-608.

Karau, S.J., & Williams, K.D. (2001). Understanding individual motivation in groups : The Collective Effort Model, in M.E. Turner (ed.), *Groups at Work : Theory and Research*, Lawrence Erlbaum Associates.

Kassin, S.M., Reddy, M.E., & Tulloch, W.F. (1990). Juror interpretations of ambiguous evidence : The need for cognition, presentation order and persuasion, in *Law and Human Behavior*, *14*, 43-45.

Kerr, N.L. (1983). Motivation losses in small groups : A social dilemma analysis, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 819-828.

Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or : Why anyone would read a story anyway, in *Poetics*, *9*, 87-98.

Krapp, A. (2002a). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory, in E. Deci, & R. Ryan (Eds.), *The Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY, University of Rochester Press, p. 405-427.

Krapp, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development : Theoretical considerations from an ontogenetic perspective, in *Learning and Instruction*, *12*, 383-409.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations, in *Learning and Instruction*, *15*, 381-395.

Kruglanski, A.W., & Webster, D.M. (1996). Motivated closing of the mind : "Seizing" and "freezing", in *Psychological Review*, *103*, 263-283.

Kruglanski, A.W., Webster, D.M., & Klem, A. (1993). Motivated resistance and openness to persuasion in the presence or absence of prior information, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 861-876.

Kuder, G.F. (1939). *Kuder Preference Record – Form A*, Chicago, University of Chicago Bookstore.

Kuhl, J. (1987). Action control : The maintenance of motivational states, in F. Halisch, & J. Kuhl, *Motivation, Intention, and Volition*, Berlin, Springer-Verlag.

Latané, B. (1981). The psychology of social impact, in *American Psychologist*, *36*, 343-356.

Latané, B., Williams K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work : The causes and consequences of social loafing, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 822-832.

Latham, G., & Locke, E. (2007). New developments in and directions for goal-setting research, in *European Psychologist*, *12*, 290-300.

Lazarus, R.S. (1984). On the primacy of cognition, in *American Psychologist*, *39*, 124-129.

Leary, M.R., & Baumeister, R.F. (2000). The nature and function of self-esteem : Sociometer theory, in M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, vol. 32, p. 1-62.

Leary, M.R., Gallagher, B., Fors, E., Buttermore, N., Baldwin, E., Kennedy, K., *et al.* (2003). The invalidity of disclaimers about the effects of social feedback on self-esteem, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29* (5), 623-636.

Leary, M.R., Haupt, A.L., Strausser, K.S., & Chokel, J.T. (1998). Calibrating the sociometer : The relationship between interpersonal appraisals and state self-esteem, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *74* (5), 1290-1299.

Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K., & Downs, D.L. (1995). Self esteem as an interpersonal monitor : The sociometer hypothesis, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *68* (3), 518-530.

Lecomte, J. (2009). Le flux, in P. Carré & F. Fenouillet (éd.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Leger, D.W., Kamil, A.C., & French, J.A. (2001). Introduction : Fear and loathing of evolutionary psychology in the social sciences, in R.A. Dienstbier, J.A. French, A.C. Kamil, & D.W. Leger, *Evolutionary Psychology and Motivation*, University of Nebraska Press.

Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*, New York, McGraw-Hill.

Lewin, K. (1947*a*). Group decision and social change, in T. Newcomb, & E. Hartley (Ed.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt.

Lewin, K. (1947b). Frontiers in group dynamics : Concept, method and reality in social science, social equilibria and social change, in *Human Relations*, *1*, 5-41.

Lewin K., Dembo T., Festinger L., & Sears P.S. (1944). Level of aspiration, in J.M.V. Hunt (Ed.), *Personality and the Behavioral Disorders*, New York, Ronald Press, vol. 1.

Libet, B., Gleason, C.A., Wright, E.W. Jr., & Pearl, D.K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential), in *Brain*, *106*, 623-642.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Lieury, A. (1992). *La Mémoire : résultats et théories*, Mardaga.

Lieury, A. (1993). *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

Lieury, A. (2005). *Psychologie de la mémoire : Histoire, théories, expériences*, Paris, Dunod.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2002). Motivation et estime de soi, in *Résonance, 3*, 10-13.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996, 2006). *Motivation et Réussite scolaire*, Paris, Dunod.

Lieury, A., Le Mangourou, K., Louboutin, V., & Fenouillet, F. (1996). Trop, c'est trop ! De la résignation apprise à la rébellion en situation de difficulté intolérable, in *Psychologie & Psychométrie, 17*, 37-56.

Lieury, A., Van Acker, P., Clevede, M., & Durant, P. (1992). Les facteurs de la réussite scolaire : Raisonnement ou mémoire sémantique ?, in *Psychologie et Psychométrie, 13*, 33-46.

Lieury, A., Van Acker, P., & Durant, P. (1995). Mémoire encyclopédique et réussite en 3e et au brevet des collèges, in *Psychologie et Psychométrie, 16*, 36-59.

Lieury, A., Van Acker, P., & Durant, P. (1995). Mémoire encyclopédique et réussite en 4e de collège, in *Psychologie et Psychométrie, 16*, 25-48.

Litman, J.A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning : Wanting and liking new information, in *Cognition and Emotion, 19*, 793-814.

Litman, J.A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity, in *Personality and Individual Differences, 44*, 1585-1595.

Litman, J.A., Hutchins, T.L., & Russon, R.K. (2005). Epistemic curiosity, feeling-of-knowing, and exploratory behaviour, in *Cognition and Emotion, 19*, 559-582.

Litman, J.A., & Jimerson, T.L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation, in *Journal of Personality Assessment, 82*, 147-157.

Litman, J.A., & Spielberger, C.D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components, in *Journal of Personality Assessment, 80*, 75-86.

Locke, E.A. (1967). Motivational effects of knowledge of results : Knowledge or goal setting ?, in *Journal of Applied Psychology, 51*, 324-329.

Locke, E.A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goal, and task strategies on task performances, in *Journal of Applied Psychology, 69*, 241-251.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation : A 35-year odyssey, in *American Psychologist*, *57*, 705-717.

Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity : A review and reinterpretation, in *Psychological Bulletin*, *116*, 75-98.

Maier, S.F., & Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness : Theory and evidence, in *Journal of Experimental Psychology : General*, *105*, 3-36.

Mandler, G., & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *47*, 166-173.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation, in *Psychological Review*, 370-393.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*, New York, Harper.

Mayseless, O., & Kruglanski, A.W. (1987). What makes you so sure ? Effects of epistemic motivations on judgmental confidence, in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *39*,162-183.

McDougall, W. (1908). *An Introduction to Social Psychology*, Londres, Methuen.

McClelland, D.C. (1955). *Studies in Motivation*, Appleton-Century Crofts.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. (1953). *The Achievement Motive*, New York, Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D.C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self attributed and implicit motives differ ?, in *Psychological Review*, *96*, 690-702.

McNeil, B.J., Pauker, S.G., Sox. H.C. Jr., & Tversky, A. (1982). On the elicitation of preferences for alternative therapies, in *New England Journal of Medicine*, *306*, 1259-1262.

Mello-Goldner, D., & Wurf, E. (1997). The self in self-handicapping : Differential effects of public and private internal audiences, in *Current Psychology : Developmental*, *Learning*, *Personality*, *Social*, *15*, 319-331.

Meyer, T. (2009). Cognition motivée : une illustration à propos de la communication des risques et du changement d'attitude, in P. Carré & F. Fenouillet (éd.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment, in *Human Resource Management Review*, *1*, *1*, 61-89.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Meyer, J.P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace : Toward a general model, in *Human Resource Management Review*, *11*, 299-326.

Michotte, A., & Prüm, E. (1910). Étude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats, in *Archives de psychologie*, *10*, 113-320.

Midgley, A., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations, in *Contemporary Educational Psychology*, *23*, 113-131.

Miller, N.E. (1941). An experimental investigation of acquired drives, in *Psychological Bulletin*, *38*, 534-535.

Miller, N.E. (1948). Studies of fear as an acquirable drive : I. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning of new responses, in J*ournal of Experimental Psychology*, *3*, 89-101.

Miller, N.E., & Dollard, J. (1944). *Social Learning and Imitation*, New York, Ronald Press.

Miner, J.B. (1993). *Role Motivation Theories*, Londres, Routledge.

Mintzberg, H. (1983). Power in and around organizations, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Mischel, W., & Ayduk, O. (2002). Self-regulation in a cognitive-affective personality system : Attentional control in the service of the self, in *Self & Identity*, *1*, 113-120.

Moneta, G.B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience, in *Journal of Personality*, *64*, 266-310.

Moruzi, G., & Magoun, H.W. (1949). Brain stem reticular formation and activation of EEG, in *EEG and Clinical Neurophysiology*, *1*, 455-473.

Moskowitz, G.B. (1993). Individual differences in social categorization : The influence of personal need for structure on spontaneous trait inferences, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 132-142.

Mowrer, O.H. (1947). On the dual nature of learning : A reinterpretation of "conditioning" and "problem-solving", in *Harvard Educational Review*, *17*, 102-148.

Mucchielli, R. (1981). *Les Motivations*, PUF, collection « Que sais-je ? ».

Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*, New York, Oxford University Press.

Neuberg, S.L., & Newsom, J.T. (1993). Personal need for structure : Individual differences in the desire for simpler structure, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 113-131.

Nicholls, J.G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading, in *Journal of Educational Psychology*, *71*, 94-99.

Nicholls, J.G. (1984). Achievment motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance, in *Psychological Review*, *91*, 328-346.

Norem, J., & Cantor, N. (1986*a*). Anticipatory and post hoc cushioning strategies : Optimism and defensive pessimism in "risky" situations, in *Cognitive Therapy and Research*, *10*, 347-362.

Norem, J., & Cantor, N. (1986*b*). Defensive pessimism : Harnessing anxiety as motivation, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1208-1217.

Nuttin, J. (1975). La motivation, in P. Fraisse & J. Piaget (éd.), *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, Presses universitaires de France, tome V.

Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine*, PUF.

Oettingen, G. (1996). Positive fantasy and motivation, in P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action : Linking Cognition and Motivation to Behaviour*, New York, Guilford Press.

Oettingen, G., & Hagenah, M. (2005). Fantasies and self-regulation of competence, in Elliot, A.J., & Dweck, C.S., *Handbook of Competence and Motivation*, New York, NY, US, Guilford Publications.

Oettingen, G., & Mayer, D. (2002). The motivating function of thinking about the future : Expectations versus fantasies, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 1198-1212.

Oettingen, G., Pak, H., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal setting : Turning free fantasies about the future into binding goals, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 736-753.

Operario, D., & Fiske, S.T. (1999). Social cognition permeates social psychology : Motivated mental processes guide the study of human social behaviour, in *Asian Journal of Social Psychology*, *2*, 63-78.

Overmier, J.B., & Seligman, M.E.P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning, in *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *63*, 23-33.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Parrott, W.G. (2004). The nature of emotion, in Brewer, M.B., & Hewstone, M., *Emotion and Motivation*, Blackwell Publishing, p. 245-280.

Peak, H. (1955). Attitude and motivation, in M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, Universty of Nebraska Press.

Peak, H. (1960). The effect of aroused motivation on attitudes, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *61*, 463-468.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice, in *Educational Psychology Review*, *18*, 315-341.

Penner, L.A., Dovidio, J.F., Piliavin, J.A., & Schroeder, D.A. (2005). Prosocial behavior : Multilevel perspectives, in *Annual Review of Psychology*, *56*, 365-392.

Perriault, J. (1989). *La Logique de l'usage : Essai sur les machines à communiquer*, Flammarion.

Peterson, C., Maier, S.F., & Seligman, M.E.P. (1993). *Learned Helplessness : A Theory for the Age of Personnal Control*, Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1993). Causal explanation as a risk factor for depression : Theory and evidence, in *Psychological Review*, *91*, 347-374.

Piliavin, J.A., Dovidio, J.F., Gaertner, S.L., & Clark, R.D. (1981). *Emergency Intervention*, New York, Academic.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, in *Educational Psychology Review*, *16*, 385-407.

Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, in *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33-40.

Pintrich, P.R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), in *Educational and Psychological Measurement*, *53*, 801-813.

Pittman, T.S., & Pittman, N.L. (1980). Deprivation of control and the attribution process, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*, 377-389.

Pittman, T.S., & Zeigler, K.R. (2007). Basic human needs, in Kruglanski, A.W., & Higgins, E.T. (eds), *Social Psychology : Handbook of Basic Principles*, New York, The Guilford Press.

Porter, L.W., Steer, R., & Mowday, R. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians, in *Journal of Applied Psychology*, *59*, 603-609.

Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1983). Determinants of reduction in intended effort as a strategy for coping with anticipated failure, *Journal of Research in Personality*, *17*, 412-422.

Pyszczynski, T., Greenberg, J., & Solomon, S. (1997). Why do we need what we need ? A terror management perspective on the roots of human motivation, in *Psychological Inquiry*, *8*, 1-20.

Pyszczynski, T., Greenberg, J., & Solomon, S. (1999). A dual process model of defense against conscious and unconscious death-related thoughts : An extension of terror management theory, in *Psychological Review*, *106*, 835-845.

Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem ? A theoretical and empirical review, in *Psychological Bulletin*, *130*, 435-468.

Read, D. (2002). Book review : Choices, values and frames, in D. Kahneman & A. Tversky (Eds.), *Journal of Behavioral Decision Making*, vol. 15, Cambridge, Cambridge University Press, 469-473.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting, in Deci, E.L., & Ryan, R.M., *Handbook of Self-Determination Research*, The University of Rochester Press, USA.

Rhodewalt, F., & Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance : Role of outcome valence and attributional certainty, in *Basic and Applied Social Psychology*, *7*, 307-323.

Rhodewalt, F., & Tragakis, M. (2002). Self-handicapping and the social self : The cost and rewards of interpersonal self-construction, in J.P. Forgas & K.D. Williams (Eds.), *The Social Self : Cognitive, Interpersonal, and Intergroup Perspectives*, New York, Psychology Press, p. 121-140.

Rhodewalt, F., & Vohs, K.D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self : A self-regulatory process view, in Elliot, A.J., & Dweck, C.S., *Handbook of Competence and Motivation*, New York, Londres, The Guilford Press, 598-608.

Ringelmann, M. (1913). Recherches sur les moteurs animés : Travail de l'homme, in *Annales de l'Institut national agronomique*, 2e série, tome XII, 1-40.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York, Free Press.

Rolls, E.T. (2005). *Emotion Explained*, New York, Oxford University Press.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, in *Psychological Monographs*, *80* (1, whole n° 609).

Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *43*, 56-67.

Rotter, J.B. (1982). *The Development and Applications of Social Learning Theory*, New York, Praeger.

Roussel, P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*, Paris, Economica.

Sansone, S., & Smith, J.L. (2000). Interest and self-regulation : The relation between having to and wanting to, in C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation : The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego, CA, Academic Press, p. 341-372.

Schacter, S., & Singer, J.E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state, in *Psychological Review*, *69*, 379-399.

Schaller, M., Boyd, C., Yohannes, J., & O'Brien, M. (1995). The prejudiced personality revisited : Personal need for structure and formation of erroneous group stereotypes, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 544-555.

Scheffer, G., & Heckhausen, J. (2008). Trait theories of motivation, in J. Heckhausen & H. Heckhausen, *Motivation and Action*, Cambridge University Press.

Scheier, M.F, & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health : Assessment and implications of generalized outcome expectancies, in *Health Psychology*, *4*, 219-247.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation, in *Educational Psychologist*, *26*, 299- 323.

Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement : A meta-analysis of research, in K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, *The Role of Interest in Learning and Development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values : Theory and empirical tests in 20 countries, in M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, vol. 25, p. 1-65.

Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values ?, in *Journal of Social Issues*, *50*, 19-45.

Schwartz, S.H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications, in *Revue française de sociologie*, *42*, 249-288.

Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 550-562.

Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values : Extensions and cross-cultural replications, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 878-891.

Schwartz, S.H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis, in *Journal of Research in Personality*, *38*, 230-255.

Sheeran, P., Aubrey, R., & Kellett, S. (2007). Increasing attendance for psychotherapy : Implementation intentions and the self-regulation of attendance-related negative affect, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *75*, 853-863.

Sheldon, M.S. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving : When personal goals correctly represent the person, in Deci, E.L., & Ryan, R.M., *Handbook of Self-Determination Research*, USA, The University of Rochester Press.

Sheldon, K.M., & Elliot, A.J. (1998). Not all personal goals are personal : Comparing autonomous and controlled reasons as predictors of effort and attainment, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*, 546-557.

Sheldon, K.M., & Elliot, A.J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being : The self-concordance model, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 482-497.

Sheldon, K.M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness : Can there be an upward spiral ?, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 152-165.

Shestowsky, D., Wegener, T.W., & Fabrigar, L.R. (1998). Need for cognition and interpersonal influence : Individual differences in impact on dyadic decisions, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1317-1328.

Silvia, P.J. (2001). Interest and interests : The psychology of constructive capriciousness, in *Review of General Psychology*, *5*, 270-290.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Sins, P.H.M., Van Joolingen, W.R., Savelsbergh, E.R., & Van Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task : Relations between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement, in *Contemporary Educational Psychology*, *33*, 58-77.

Skinner, B.F. (1938). *The Behavior of Organisms*, New York, Appleton-Century-Crofts.

Skinner, E.A. (1995). *Perceived Control*, *Motivation & Coping*, Londres, New Delhi, Sage Publications.

Smith, T.W., Snyder, C.R., & Handelsman, M.M. (1982). On the selfserving function of an academic wooden leg : Test anxiety as a self handicapping strategy, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 314-321.

Solomon, R.L., & Corbit, J.D. (1974). An opponent-process theory of motivation : I. Temporal dynamics of affect, in *Psychological Review*, *81*, 119-145.

Staw, B.M. (1981). The escalation of commitment to a course of action, in *Academy of Management Review*, *6*, 577-587.

Staw, B.M. (1997). The escalation of commitment : An update and appraisal, in Z. Shapira (Ed.), *Organization Decision Making*, New York, Cambridge University Press.

Staw, B.M., & Ross, J. (1987). Understanding escalation situations : Antecedents, prototypes, and solutions, in B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, Greenwich, CT, JAI Press, vol. 9, p. 39-78.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination : A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, in *Psychological Bulletin*, *133*, 65-94.

Stevens, L.A., & Fiske, S.T. (1995). Motivation and cognition in social life : A social survival perspective, in *Social Cognition*, *13*, 189-214.

Strong, E.K. Jr. (1933). *Vocational Interest Blank for Women*, Stanford, CA, Stanford University Press.

Sullivan, H.W., & Rothman, A.J. (2008). When planning is needed : Implementation intentions and attainment of approach versus avoidance health goals, in *Health Psychology*, *27*, 438-444.

Takatalo, J., Nyman, G., & Laaksonen, L. (2008). Components of human experience in virtual environments, in *Computers in Human Behavior*, *24*, 1-15.

Taylor, J.W. (1974). The role of risk in consumer behavior, in *Journal of Marketing, 38*, *2*, 54-60.

Taylor, S.E., Kemeny, M.E., Reed, G.M., Bower, J.E., & Gruenewald, T.L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health, in *American Psychologist*, *55*, 99-109.

Thomas, A., Donnell, J.D., & Buboltz W.C. Jr. (2001). The hong psychological reactance scale : A confirmatory factor analysis, in *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *34*, 34-56.

Thompson, M.M., Naccarato, M.E., Parker, K.C.H., & Moskowitz, G.B. (2001). The personal need for structure and personal fear of invalidity measures : Historical perspectives, current applications, and future directions, in G.B. Moskowitz (Ed.), *Cognitive Social Psychology : The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 19-39.

Tice, D., & Baumeister, R. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation : The strategy of inadequate practice, in *Journal of Personality*, *58*, 443-464.

Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning, in *Review of Educational Research*, *64*, 37-54.

Tolman, E.C. (1925). Purpose and cognition : The determiners of animal learning, in *Psychological Review*, *32*, 285-297.

Tolman, E.C. (1932). *Purposive Behaviour in Animals and Men*, New York, Appleton-Century-Crofts.

Tomkins, S.S. (1979). Script theory : Differential magnification of affects, in C. Keasey (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, vol. 26, p. 201-236.

Tomkins, S.S. (1981). The quest for primary motives : Biography and autobiography of an idea, *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*, 306-329.

Tomkins, S.S. (1987). Script theory, in J. Aronoff, A. Rabin, & R. Zucker (Eds.), *The Emergence of Personality*, New York, Springer, p. 147-216.

Trésor de la langue française (2008). *Édition en ligne*, consulté le 10/11/2008 sur http://www.cnrtl.fr/.

Triplett, N. (1897). The dynamogenic factors in pace making and competition, in *American Journal of Psychology*, *9*, 507-533.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1986). Rational choice and the framing of decisions, in *The Journal of Business*, *59*, 251-278.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1991). Loss aversion in riskless choice : A reference dependent model, in *Quarterly Journal of Economics*, *107*, 1039-1061.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1992). Advances in prospect theory : Cumulative representation of uncertainty, in *Journal of Risk and Uncertainty*, *5*, 297-323.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME), in *Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*, 323-349.

Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation : Contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque, in *Éducation permanente*, *136*,15-36.

Vallerand, R.J., Blanchard, C.M., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion, *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 756-767.

Vallerand, R.J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.A.K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Perspectives intégratives, in P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod.

Vallerand, R.J., Mageau, G.A., Elliot, A.J., Dumais, A., Demers, M.A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport, in *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 9 (3), 373-392.

Vallerand, R.J., Thill, E.A. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec, Vigot.

Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1947). *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton, Princeton University Press.

Vrignaud, P., & Bernaud, J.L. (1994). La structure des intérêts dans une perspective interculturelle : Le modèle de Holland est-il transférable en France ?, in *Psychologie & Psychométrie*, hors série, 11-40.

Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*, New York, Wiley.

Wang, C.K.J., Khoo, A., Woon, C., & Divaharan, S. (2008). Passion and intrinsic motivation in digital gaming, in *CyberPsychology & Behavior*, *11*, 1, 39-45.

Webster, D.M., & Kruglanski, A.W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 1049-1062.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation : Metaphors, Theories, and Research*, Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc.

Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence, in Elliot, A.J., & Dweck, C.S., *Handbook of Competence and Motivation*, New York, NY, US, Guilford Publications.

Weiner, B. (2006). *Social Motivation, Justice, and the Moral Emotions : An Attributional Approach*, Mahwah, New Jersey, Londres, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence, in *Psychological Review*, *66*, 297-333.

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2002). *The Development of Achievement Motivation*, San Diego, CA, Academic.

Wikipedia (2008). Consulté le 01/04/2008 sur http://fr.wikipedia.org/wiki/.

Williams, K., Harkins, S., & Latané, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing : Two cheering experiments, in *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 303-311.

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention, in *Psychological Bulletin*, *76*, 92-104.

Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning, in *Learning and Individual Differences*, *8*, 327-353.

Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic Psychology*, New York, Columbia University Press.

Wundt, W. (1894). *Lectures on Human and Animal Psychology* (trans. from 2e German edition by J.E. Creighton & E.B. Titchener), New York, Macmillan.

Yerkes, R.M., & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation, in *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*, 459-482.

Zajonc, R.B. (1965). Social facilitation, in *Science*, *149*, 269-274.

Zajonc, R.B. (1984). On the primacy of affect, in American Psychologist, 39, 117-123.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement : An overview, in *Educational Psychologist*, *25*, 3-17.

Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill : A self-regulatory perspective, in *Educational Psychologist*, *33*, 73-86.

© Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner : An overview, in *Theory Into Practice*, *41*, 64-67.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of self-efficacy : For learning form (SELF) scores of college students, in *Journal of Psychology*, *215*, 157-163.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies, in *American Educational Research Journal*, *23*, 614-628.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning, in *Journal of Educational Psychology*, *80*, 284-290.